



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
(ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Δόμνας Ι. Καλογιάννη**

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών, Φιλοσοφική σχολή  
2007

**Τίτλος**

**Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό σε άτομα με κινητικές αναπηρίες**

**Titolo**

**Insegnamento di linguistica e orientamento professionale per le persone con  
disabilità fisiche**

**Title**

**Teaching language skills prevocational readiness emphasizing the guidance to  
people with physical disabilities**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού – Κορέα  
Επίκουρος Καθηγήτρια Ειδικής αγωγής και  
Εκπαίδευσης

**Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Κλαίρη Συνοδινού  
Καθηγήτρια Ψυχοπαθολογίας και Ψυχανάλυσης

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

## Περιεχόμενα

Περίληψεις.....σελ. 6
Κατάλογος συντομογραφιών .....σελ 8
Εισαγωγή.....σελ. 10
Περιγραφή προβλήματος.....σελ.12
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική θεμελίωση- Βιβλιογραφική ανασκόπηση
1.Κινητική αναπηρία: Εννοιολογική οριοθέτηση.....σελ. 13
Χαρακτηριστικά παιδιών με κινητική αναπηρία.....σελ.16
Αιτιολογική απόδοση της κινητικής αναπηρίας.....σελ. 18
2.Σχολικός Επαγγελματικός προσανατολισμός και άτομα με κινητική αναπηρία.....σελ.18
Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Μοντέλα Παρεμβάσεων.....σελ.24
Εκπαιδευτικό μοντέλο: Φιλοσοφία, δομή, μαθήματα και εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο.....σελ 39
Η συμβουλευτική, ο προσανατολισμός και η μετάβαση.....σελ. 44
3.Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων.....σελ.47
ΠΑΠΕΑ και προεπαγγελματική ετοιμότητα
Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση τη Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στην προεπαγγελματική ετοιμότητα.....σελ.49
Μικροομαδική διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική και παιδαγωγική.....σελ. 50
Αναγκαιότητα της έρευνας- Υποθέσεις.....σελ. 53

## Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	σελ.55
2 Μελέτη περίπτωσης.....	σελ. 56
Θεωρητική τεκμηρίωση	
Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	σελ. 57
Ατομικό ιστορικό.....	σελ. 58
Οικογενειακό ιστορικό.....	σελ. 59
Σχολικό ιστορικό.....	σελ. 59
Αίτημα γονέα.....	σελ. 59
3. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων	
3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης- Συμμετοχική παρατήρηση.....σελ. 59	
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).....	σελ. 62
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	σελ. 63
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.....	σελ. 65
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ. 67
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ. 69
3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης.....σελ. 70	
Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	σελ. 71
Αυτοπαρατήρηση.....	σελ. 72
Ετεροπαρατήρηση.....	σελ. 77

Χωροταξική ενσωμάτωση.....σελ.	91
3.3 Ειδική Διδακτική.....σελ.	99
Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....σελ.	100
Διδακτικοί στόχοι και βήματα.....σελ.	102
Έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....σελ.	102
Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.....σελ.	103
Συμπεριφορά, χρόνος, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας.....σελ.	104
3.4. Συνεντεύξεις.....σελ.	104
4. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών δεδομένων.....σελ.	106
4.1. Ερωτηματολόγια- Θεωρητική τεκμηρίωση.....σελ.	107
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....σελ.	107
4.2.Πείραμα.....σελ.	109
Θεωρητική τεκμηρίωση	
Το πείραμα της έρευνας- Κοινωνικές ιστορίες.....σελ.	110
Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών.....σελ.	110
5. Πορεία της έρευνας-Περιορισμοί.....σελ.	111

## Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα

1. Η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με την εφαρμογή Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει μαθήτρια με κινητική αναπηρία. (Πρώτο ερευνητικό ερώτημα).....σελ. 112	
Ποιοτικά δεδομένα.....σελ. 112	
Ποσοτικά δεδομένα.....σελ. 114	
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....σελ. 124	
2. Οι ώρες διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας που συμπεριλαμβάνονται στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθήτρια με κινητική αναπηρία. (Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).....σελ. 124	
Ποιοτικά δεδομένα.....σελ. 124	
Ποσοτικά δεδομένα.....σελ. 128	
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....σελ. 128	
3. Η μικροομαδική διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με Δραστηριότητες Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας (ΔΜ_ΠΕ) με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να διευκολύνει την σχολική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας με κινητική αναπηρία. (Τρίτο ερευνητικό ερώτημα).....σελ. 129	
Ποιοτικά δεδομένα.....σελ. 129	
Ποσοτικά δεδομένα.....σελ. 129	
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....σελ. 137	
Συζήτηση- Προτάσεις.....σελ. 137	
Βιβλιογραφία.....σελ. 140	
Παραρτήματα.....σελ. 144	
Κατάλογος Εικόνων	

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας ατόμων με κινητική αναπηρία με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πιο αναλυτικά, αναδεικνύεται το πρόβλημα διδασκαλίας δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, εστιάζοντας σε μελέτη περίπτωσης μαθήτριας Γ΄ Γυμνασίου με κινητική αναπηρία, ηλικίας 15 ετών, η οποία φοιτά σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και μπαίνει, πλέον, στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, με βάση τις κερτημένες δεξιότητες της, τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα ταλέντα της. Κατά πόσον, η συγκεκριμένη σχολική μονάδα Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι δυνατόν να καλύψει τις τρέχουσες ανάγκες της μαθήτριας και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της.

**Λέξεις - κλειδιά:** επαγγελματικός προσανατολισμός, προεπαγγελματική ετοιμότητα, γλωσσικές δεξιότητες, άτομα με κινητικές αναπηρίες, προεπαγγελματικές δεξιότητες

## **ABSTRACT**

This study deals with the teaching language skills prevocational readiness of people with physical disabilities with emphasis on professional orientation. Specifically, highlighted the problem of teaching pre-vocational readiness skills, focusing on case study student of high school of Special Professional High school, 15-year-old with physical disabilities, which attends a Special Vocational High School and enters now in professional selection process, based on the acquired skills, weaknesses and talents. Whether the specific special education schools and education adequate to meet the current needs of the student and exploit its potential.

**Key - words:** vocational guidance, pre-vocational readiness, Teaching language skills, people with disabilities, prevocational skills

## **RIASSUNTO**

Questo studio si occupa della conoscenza della lingua di insegnamento e formazione al prontezza di persone con disabilità fisiche, con particolare riguardo all'orientamento professionale. In particolare, ha evidenziato il problema di insegnare le abilità prontezza pre-professionali, concentrandosi su studenti caso di studio di scuola superiore di Special Alta scuola professionale, 15 anni, con disabilità fisiche, che frequenta una scuola superiore professionale speciale ed entra ora nel processo di selezione professionale , sulla base delle competenze acquisite, le debolezze e talenti. Se le scuole speciali specifici e formazione adeguate per soddisfare le attuali esigenze dello studente e sfruttare il suo potenziale.

**Parole - chiave:** orientamento professionale, pre-professionale prontezza, Insegnamento di linguistica, le persone con disabilità fisiche, le competenze ed avviamento lavorativo

## Κατάλογος συντομογραφιών

A.M.E.A.	Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες
A.M.E.E.A	Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
A.Π.Α	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση
A.Π.Σ.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Γ.Μ.Δ	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Δ.Ε.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Ε.Π.Υ.	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα
Δ.Μ.Ε.	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας
DSM -5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition
E.E.A	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
E.E.Γ.Α.	Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αργολίδος
E.E.E.	Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση
E.E.E.E.K.	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
E.Μ.Δ.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
E.O.K	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑ.Σ.	Επαγγελματική σχολή
I.E.K.	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης



Κ.Ε.Κ.	Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕ.ΣΥ.Π.	Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Λ.Ε.Β.Δ.	Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
Ο.Α.Ε.Δ.	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Ο.Ε.Ε.Κ.	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Π.Α.Π.Ε.Α	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας
Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο/Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.	Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Σ.Μ.Ε.Α.Ε	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Τ.Ε.Ε	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
Υ.Ε.Κ.Α.	Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

## Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με τη θεωρητική θεμελίωση της κινητικής αναπηρίας, αναλύοντας διεξοδικά τις κατηγορίες των κινητικών διαταραχών και αναφέροντας τα κριτήρια. Επίσης, παραθέτονται οι επίσημοι ορισμοί για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με κινητική αναπηρία, καθώς και τα αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας. Γίνεται λόγος για το Σχολικό Επαγγελματικό προσανατολισμό, ο οποίος καθοδηγεί επαγγελματικά τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ενημερώνει για τις συνθήκες αγοράς εργασίας, οι οποίες κυριαρχούν σήμερα. Τα άτομα με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες, εξαιτίας της επιτακτικής ανάγκης για υπερεντατικοποίηση σπουδών και απόκτηση αντίστοιχων τίτλων, δηλαδή, τη λεγόμενη δια βίου εκπαίδευση. Επιπλέον, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πορεία του Σ.Ε.Π για τα ΑΜΕΕΑ ως θεσμού, τα τελευταία 100 χρόνια στην Ελλάδα, καθώς και των ευνοϊκών ρυθμίσεων της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή, ειδικά των νόμων 2817/2000 και 3699/2008. Αναλύονται οι Υπηρεσίες, τα Μοντέλα Παρεμβάσεων, και διατυπώνονται ορισμοί για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ακολουθεί ξενόγλωσση βιβλιογραφική ανασκόπηση επί των θεμάτων του επαγγελματικού προσανατολισμού, της διδασκαλίας προεπαγγελματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, της σχολικής, επαγγελματικής και ως εκ τούτου κοινωνικής ένταξης. Παράλληλα, δίνονται πληροφορίες για το Εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόζεται στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αργολίδος και διαχωρίζονται οι όροι Επαγγελματική Εκπαίδευση και Επαγγελματική κατάρτιση. Δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη Συμβουλευτική ως υπηρεσία, η οποία κρίνεται απαραίτητη για τη μετάβαση των μαθητών, των εκπαιδευόμενων με ΕΕΑ από το σχολικό περιβάλλον στον εργασιακό χώρο. Αναλύονται οι όροι: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ), Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), Προεπαγγελματική ετοιμότητα, Προεπαγγελματικές δεξιότητες, Μικροομαδική διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική και παιδαγωγική και εν κατακλείδι δίδονται οι τρεις υποθέσεις της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη Μεθοδολογία της έρευνας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εξετάζοντας, αρχικά, το ερευνητικό πεδίο, το γενικό σκοπό και τους ειδικότερους στόχους της Ειδικής Αγωγής θέτοντας ως προτεραιότητα τα

παιδαγωγικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ύστερα, αναφερόμαστε στη Μελέτη περίπτωσης, ως ερευνητικής στρατηγικής, η οποία χρησιμοποιεί περισσότερο ποιοτικές μεθόδους, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη παραγκωνίζοντας τις ποσοτικές. Έτσι, λοιπόν, είναι εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της Πρακτικής άσκησης, η οποία έλαβε χώρα στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αργολίδος, κατά την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, καταγράφοντας το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό της μαθήτριας. Επιπροσθέτως, παρατίθενται τα Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποιοτικών δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις, η Συμμετοχική παρατήρηση, η οποία μέσω της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης(ΑΠΑ) και των Λιστών Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) συλλέγει τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνα. Η Μεθοδολογία Παρέμβασης, στην 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μέσω του Εντύπου Διδακτικής, Αλληλεπίδρασης, της Αυτοπαρατήρησης και Ετεροπαρατήρησης, εστιάζει στη μαθήτρια με κινητικές αναπηρίες που έχουμε θέσει ως στόχο στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και υλοποιείται συγκεκριμένη δραστηριότητα για να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες του μαθήτριας. Επίσης, τα Εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή Ποσοτικών δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια και παρατίθεται το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το πείραμα της έρευνας, δηλαδή, οι πέντε Κοινωνικές ιστορίες. Τέλος, σχολιάζεται αναλυτικά η Πορεία της έρευνας και οι περιορισμοί της.

Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και ελέγχεται κατά πόσον τα ερευνητικά ερωτήματα επαληθεύτηκαν ή όχι, με την παράθεση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Έχουμε τη δυνατότητα να δούμε σε excel την εξέλιξη της μαθήτριας με την κινητική αναπηρία με τις τεθλασμένες γραμμές της Μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ), των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ). Τέλος, προτείνονται προτάσεις και λύσεις για το ερευνητικό πρόβλημα.

## Περιγραφή προβλήματος

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη του προβλήματος διδασκαλίας δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, εστιάζοντας σε μελέτη περίπτωσης, στην οποία το άτομο να μπορεί να επιλέξει κάποιο επάγγελμα που θα ταιριάζει στις ικανότητες και τα ταλέντα του.

Αναλυτικότερα, το ζήτημα με το οποίο καταπιάνεται η συγκεκριμένη μελέτη είναι η Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας δίνοντας έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με κινητικές αναπηρίες. Εξετάζεται μέσω μελέτης περίπτωσης μαθήτριας Γ΄ Γυμνασίου, 15 ετών, με κινητική αναπηρία, εάν και σε ποιο βαθμό θα επωφεληθεί από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προεπαγγελματικής ετοιμότητας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

## **Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική θεμελίωση- Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### ***1.Κινητική αναπηρία: Εννοιολογική οριοθέτηση***

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται τα άτομα σε σοβαρές μειονεξίες όπως φυσική ή διανοητική βλάβη. Ακόμη το μειονέκτημα, ορίζεται από τη Π.Ο.Υ. « ως κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας». Η ανικανότητα ορίζεται με την κατάσταση εκείνη που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ανικανότητας , που έχει το άτομο να επιτελεί μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον». Τέλος η Π.Ο.Υ ορίζει το ελάττωμα «ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου».

Η Ζώνιου- Σιδέρη , (2011) αναφέρεται στο Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. και διευκρινίζει ότι: «ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο» (Ζώνιου- Σιδέρη , 2011, σελ 16 - 18).

Η πλειοψηφία των ειδικών επιστημόνων θεωρεί ότι η αναπηρία είναι είτε εγγενής είτε επίκτητη, ότι είναι μια λειτουργική βλάβη που δυσκολεύει την καθημερινότητα του ανάπηρου ατόμου, μία κατάσταση, η οποία είναι απόρροια παραμορφώσεων ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης και ότι το περιβάλλον του αναπήρου τον αντιμετωπίζει αρνητικά. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 18)

Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι παραγκωνίζεται από τον επιστημονικό κλάδο το κομμάτι των κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην οριοθέτηση της εικόνας της αναπηρίας. Αντίθετα, ο Jantzen (1974) στον ορισμό της αναπηρίας προσθέτει κοινωνικό, κριτικό χαρακτήρα: «Η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό, και αρχίζει να υφίσταται ως αναπηρία, μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των

υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται φανερή η αναπηρία. Υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς από αυτή τη στιγμή και μόνο». (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 19)

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM -5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition), και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών διαταραχών, εντάσσει τις Κινητικές διαταραχές στις Νευροαναπτυξιακές διαταραχές και συγκεκριμένα με τον κωδικό 315.4 (F82). Τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα ακόλουθα: α) Η απόκτηση και η εκτέλεση συντονισμένων κινητικών δεξιοτήτων είναι αισθητά χαμηλότερη από αυτή των κινητικών δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στη δεδομένη ηλικία. Οι δυσκολίες εκδηλώνονται ως αδεξιότητα, καθώς και βραδύτητα και μη ακριβή εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων β) το έλλειμα στις κινητικές δεξιότητες που εντοπίζεται στο κριτήριο Α έχει αρνητικές επιπτώσεις στις δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης, καθώς και στην ακαδημαϊκή, σχολική, προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση, στον ελεύθερο χρόνο και στο παιχνίδι γ) η έναρξη των συμπτωμάτων συντελείται νωρίς κατά την αναπτυξιακή περίοδο και δ) Παράλληλα με τις κινητικές διαταραχές το άτομο μπορεί να εμφανίζει νοητική καθυστέρηση, διαταραχές της όρασης, οι οποίες οφείλονται σε εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία, εκφυλιστική διαταραχή (DSM 5, 2013).

Πιο συγκεκριμένα , στο παρελθόν με τον όρο «παιδιά με σωματικές αναπηρίες» αναφερόμασταν σε παιδιά με κινητικά και ορθοπαιδικά προβλήματα, ενώ σήμερα συγκαταλέγονται και τα παιδιά με προβλήματα υγείας, νευρολογικά προβλήματα, με προβλήματα συντονισμού. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτής της κατηγορίας χωρίζονται σε δύο ομάδες: τα παιδιά με φυσικές/ κινητικές δυσκολίες και τα παιδιά με προβλήματα υγείας.

Γενικότερα, τα παιδιά με φυσικές ή κινητικές δυσκολίες ονομάζονται αυτά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να χρησιμοποιούν το σώμα τους, οι οποίες έχουν να κάνουν με το μυϊκό και το σκελετικό σύστημα, επί παραδείγματι δε δύναται να πιάσει το μολύβι και να γράψει, δεν μπορεί να αυτονομηθεί, δηλαδή, να πάει στην τουαλέτα χωρίς βοήθεια, δε συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής, δεν είναι δυνατόν να κινηθεί ανεξάρτητα μέσα στην αίθουσα, να βγαίνει στο διάλειμμα και να παίζει με τους συμμαθητές τους. Παρόλο που είναι μαθητές με κινητική αναπηρία, είναι σε θέση να

μάθουν με τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος προσαρμόζει το μάθημα σύμφωνα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών εφαρμόζοντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους (Χρηστάκης, 2006, σελ. 157, 158).

Παιδιά με *προβλήματα υγείας* είναι αυτά τα οποία έχουν διαβήτη, καρδιακές νόσους, καρκίνο, άσθμα, αιμορροφιλία κ.τ.λ. Τα παιδιά αυτά συμμετέχουν κανονικά στις δραστηριότητες τόσο του σχολείου όσο και της τάξης, χωρίς να απαιτείται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Μολαταύτα, οι καθηγητές οφείλουν να ενημερώνονται για το ιατρικό ιστορικό των μαθητών για να γνωρίζουν αν ακολουθούν ιατρική θεραπεία και φαρμακευτική αγωγή ή ειδική δίαιτα.

Ανακεφαλαιώνοντας, διατυπώνεται ένας ορισμός και για τις δύο ομάδες:

«Άτομα με φυσικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας θεωρούνται τα άτομα, τα οποία, λόγω οποιασδήποτε μόνιμης ή παροδικής διαταραχής της ορθοπεδικής και κινητικής ικανότητας ή οργάνων του σώματος ή της υγείας τους, παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στο γνωστικό, στο θυμικό και στον κοινωνικό τομέα».

Ειδικότερα, τα παιδιά με *φυσικές ή κινητικές αναπηρίες* αντιμετωπίζουν πρόβλημα με κίνηση των άκρων ή με το μυοσκελετικό σύστημα, δηλαδή η κινητική ικανότητα είναι περιορισμένη και εξαρτώνται από άλλα άτομα για τις καθημερινές τους ανάγκες εντός και εκτός αίθουσας και σχολικού πλαισίου, π.χ. από άτομο που αποτελεί το ειδικό βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, το οποίο τα βοηθά στη μετακίνηση τους, στο να χρησιμοποιούν την τουαλέτα, στο φαγητό κ.ά. Η ομάδα διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) παιδιά με νευρολογικά ελαττώματα, β) παιδιά με ορθοπεδικά ελαττώματα, γ) παιδιά με προβλήματα υγείας. (Χρηστάκης, 2006, σελ. 159)

Στα παιδιά με τα *νευρολογικά ελαττώματα* εντάσσονται παιδιά με ανεπαρκή ανάπτυξη ή βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος, όπως την *εγκεφαλική παράλυση*, την *επιληψία*, τη *δισχιδή ράχη*, και διάφορες άλλες *νευρολογικές βλάβες*.

Η εγκεφαλική παράλυση δεν είναι ασθένεια, αλλά μία κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από ομάδα συμπτωμάτων. Οι κινητικές ανωμαλίες εξαιτίας της βλάβης στο κέντρο ελέγχου της κίνησης του εγκεφάλου, παρουσιάζονται πιο συχνά. Τέτοιου είδους βλάβες είναι πιθανόν να γίνουν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση. Επίσης, μπορούν να εντοπιστούν ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακά προβλήματα(ως επί το πλείστον με την όραση),

επιληπτικές κρίσεις, προβλήματα συμπεριφοράς οργανικής αιτιολογίας. Συμπερασματικά, απαιτείται επιστράτευση ολόκληρης διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση όλων αυτών των πολλαπλών προβλημάτων, η οποία θα απαρτίζεται από λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, γιατρό, φυσιοθεραπευτή (Χρηστάκης, 2006, σελ. 160).

Η εγκεφαλική παράλυση οδηγεί στις εξής κλινικές περιπτώσεις: α) Μονοπληγία: προσβάλλεται μόνο το ένα άκρο της σώματος, β) Διπληγία: προσβάλλονται και τα τέσσερα άκρα, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό τα κάτω άκρα, γ) Τριπληγία: προσβάλλονται τα τρία άκρα του σώματος, δ) Τετραπληγία: προσβάλλονται και τα τέσσερα άκρα, ε) Παραπληγία: προσβάλλονται μόνο τα κάτω άκρα, στ) Ημιπληγία: προσβάλλεται το ένα ημιμόριο του σώματος, ζ) Διπλή ημιπληγία: προσβάλλονται και τα τέσσερα άκρα, αλλά η βλάβη είναι μεγαλύτερη στο ένα ημιμόριο.

### **Χαρακτηριστικά παιδιών με κινητική αναπηρία**

Κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τα κλινικά χαρακτηριστικά είναι:

α) *Σπαστικότητα*: το 40 – 60% των περιπτώσεων των παιδιών με κινητική αναπηρία ανήκει σε αυτή την κατηγορία, η οποία εμφανίζει υπερτονικότητα και κλονισμό, υπερλειτουργικά αντανακλαστικά, έλλειψη συντονισμού στην κίνηση, αλόκοτο βάδισμα, β) *Αθέτωση*: καταλαμβάνει το 15 – 20% των περιπτώσεων και εκδηλώνεται με ανεξέλεγκτες, ακανόνιστες, άσκοπες κινήσεις, το κεφάλι κάμπεται προς τα πίσω, το στόμα παραμένει συχνά ανοιχτό, και πολλές φορές παρατηρείται σιελόρροια, γ) *Αταξία*: το ποσοστό είναι το μικρότερο συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Η βλάβη εντοπίζεται στην παρεγκεφαλίδα και συνοδεύεται με ασταθή κίνηση, σηκώνει ψηλά τα πόδια όταν θέλει να περπατήσει και πέφτει εύκολα.

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν μικτές δυσκολίες με πρόβλημα στην ισορροπία και στη συνεργασία των μερών του σώματος, νοητική καθυστέρηση και δυσχέρεια στην ομιλία. Βέβαια, σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες το 40% των περαστικών με εγκεφαλική παράλυση, έχουν φυσιολογική νοημοσύνη. (Χρηστάκης, 2006, σελ. 160, 161)

*Επιληψία*, γνωστή από την εποχή του Ιπποκράτους, λαμβάνει χώρα όταν παρατηρείται διαταραχή στη λειτουργία μιας ομάδας κυττάρων του εγκεφάλου και



εμφανίζονται επιληπτικές κρίσεις. Η επιληψία μπορεί να είναι μερική, δηλαδή, να συμβεί στο ένα ημισφαίριο του εγκεφάλου ή γενική, και στα δύο ημισφαίρια. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου παρατηρείται και δύο μορφές, οπότε έχουμε να κάνουμε με μικτή επιληψία. Το ποσοστό εμφάνισης επιληπτικών κρίσεων είναι 0,71% επί του γενικού πληθυσμού, ποσοστό που τριπλασιάζεται στις μικρές ηλικίες. Ο Jaspers (1954) διατύπωσε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό για την επιληψία: «Η Επιληπτική κρίση είναι μια κατάσταση, που προκαλείται από υπέρμετρη παθολογική νευρωνική εκφόρτιση μέσα στο κεντρικό νευρικό σύστημα». Επιπρόσθετα, τα επιληπτικά άτομα μπορούν να εκδηλώσουν τρεις μορφές επιληπτικών κρίσεων: τη μεγάλη (*grand mal*) κρίση, τη μικρή κρίση και τη πυκνοληψία (μικρές στιγμιαίες κρίσεις, οι οποίες εμφανίζονται με φτερούγισμα των βλεφάρων). Τα στάδια ενός επιληπτικού επεισοδίου είναι τα ακόλουθα: i) η *επιληπτική αύρα* (περίεργα συναισθήματα ακουστικές, οσφρητικές παραισθήσεις, δηλαδή, βοή ή οσμή ως προειδοποίηση της επικείμενης κρίσης, ii) η *κραυγή* (κραυγή, η οποία προηγείται της απώλειας συνείδησης), iii) το *τονικό στάδιο* (η διάρκεια του είναι περίπου από 30 δευτερόλεπτα έως 1 λεπτό, το παιδί κάνει σπασμούς και πέφτει κάτω έχοντας απώλεια συνείδησης, ο σπασμός αρχίζει με γύρισμα των ματιών και ακαμψία, η κρίση μπορεί να συνοδεύεται με αφρούς από το στόμα), iv) το *κλονικό στάδιο* (το παιδί χαλαρώνει, ηρεμεί και κοιμάται). (Χρηστάκης, 2006, σελ. 161 - 163)

Η *δισχιδής ράχη* είναι όταν τα οστεώδη μέρη της σπονδυλικής στήλης δεν κλείνουν τελείως, αλλά αφήνουν ένα άνοιγμα στο νευρικό σωλήνα. Η κλινική εικόνα ένας χαρακτηριστικός μηνιγγικός σάκος, ο οποίος σχηματίζει ένα είδος θύλακα στο κάτω μέρος της σπονδυλικής στήλης. Η διάγνωση της δισχιδούς ράχης γίνεται συνήθως σε άτομα νηπιακής και παιδική ηλικίας.

Όσον αφορά τα μυοσκελετικά προβλήματα, αναφερόμαστε σε προβλήματα, τα οποία οφείλονται σε προγεννητικά ή περιγεννητικά ή μεταγεννητικά αίτια. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, η λειτουργία των οστών, των αρθρώσεων και των μυών δεν είναι φυσιολογική. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών έχουν κανονική νοημοσύνη, αλλά συνήθως φοιτούν σε ειδικά σχολεία, εξαιτίας των κινητικών τους προβλημάτων και της απουσίας εργονομικών ρυθμίσεων στις σχολικές μονάδες της Γενικής Αγωγής. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν η μυική δυστροφία, η πολυομυελίτιδα και η σχισμή του χεΐλους. (Χρηστάκης, 2006, σελ. 164, 165)

## **Αιτιολογική απόδοση της κινητικής αναπηρίας**

Είναι αναγκαίο να διευκρινίσουμε τους όρους προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά αιτία.

*Προγεννητικά* συμπεριλαμβάνουν γενετικά και κληρονομικά αίτια, καθώς και καταστάσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, παραδείγματος χάριν τραύματα του εμβρύου, μολυσματικές ασθένειες της μητέρας.

*Περιγεννητικά* αίτια, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν βλάβες στον εγκέφαλο ή στο νευρικό σύστημα, καθώς και κινητική αναπηρία, είναι τα ακόλουθα: ανοξαιμία λόγω παρατεταμένου τοκετού, περιέλιξη του ομφάλιου λώρου, τραύματα στον εγκέφαλο εξαιτίας ατυχήματος από μηχανικά μέσα.

*Μεταγεννητικά* αίτια, όπως λοιμώξεις (μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα επιπλοκές γρίπης κτ.λ), τραύματα στον εγκέφαλο από ατυχήματα σε πολύ μικρή ηλικία, δηλητηριάσεις, είναι ένοχοι για νευρολογικές ανεπάρκειες, κινητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας, ορθοπεδικές βλάβες. (Χρηστάκης, 2006, σελ. 168, 169)

## **2. Σχολικός Επαγγελματικός προσανατολισμός και άτομα με κινητική αναπηρία**

Ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) είναι ένα σύστημα, στο οποίο άτομα με ειδική κατάρτιση, με τρόπο συστηματικό, καθοδηγούν επαγγελματικά μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ή εκπαιδευόμενους, να αποφασίσουν ποια πορεία θα ακολουθήσουν τόσο σε σχολικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Δελλασούδας, 2004, σελ 35, 36). Ενημερώνει σχετικά με την ποικιλία των επαγγελμάτων, των προσόντων που απαιτούνται για το καθένα καθώς και για τις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Αναλυτικότερα, ο Δελλασούδας (2004) υπογραμμίζει ότι οι συνθήκες της αγοράς εργασίας ευνοούν τον ανταγωνισμό χρησιμοποιώντας τη μόρφωση ως μέσο επίτευξης στόχων. Η εξασφάλιση όλο και περισσότερων τίτλων σπουδών αποτελεί αυτοσκοπό για εύρεση θέσης εργασίας σε τόσο αδηφάγο εργασιακό περιβάλλον. Η παιδεία έχει χάσει σε μεγάλο ποσοστό την ανθρωπιστική και κοινωνική της αξία και αποτελεί εισιτήριο για την ικανοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών. Ο κάθε άνθρωπος

καλείται να αντιμετωπίσει αυτό το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό κλίμα και να υποστεί μεγάλη ψυχολογική πίεση, πόσο μάλλον ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο έχει τύχει υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας, της σχολικής μονάδας και της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

Παρατηρείται ότι κάποιες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δεν απολαμβάνουν τα προνόμια των υπολοίπων εξαιτίας συγκεκριμένων δυσκολιών, όπως τα άτομα με αναπηρία, δεν τους δίδονται ίσες ευκαιρίες. Η ελεύθερη αγορά εργασίας λειτουργεί με βάση την παραγωγικότητα, δηλαδή η αξία ενός ατόμου κρίνεται κατά πόσον είναι παραγωγικός και αποδίδει άμεσα κέρδος για τον εκάστοτε εργοδότη με αποτέλεσμα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες παραγκωνίζονται. Βέβαια, ο δημόσιος και ιδιωτικός τομέας οφείλουν να προσλαμβάνουν διά νόμου Α.Μ.Ε.Α, αλλά το πρόβλημα της απασχόλησης τους δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Επίσης, η ενισχυτική διδασκαλία, η αύξηση των εισακτέων ΑμΕΕΑ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ειδικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης αποτελούν ενθαρρυντικά στοιχεία, αλλά εντείνουν τον ανταγωνισμό και μεταξύ των μελών αυτών των ομάδων, τα οποία προσπαθούν να παρακολουθήσουν την υπερεντατικοποίηση των σπουδών. Οι εργοδότες, όπως αναφέραμε, απαιτούν και δικαίως, το προσωπικό που έχουν στην επιχείρησή τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας κατάστασης με υπηρεσίες υψηλού επιπέδου, ώστε η επιχείρηση να έχει κέρδος. Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να γνωρίζουν αυτά τα δεδομένα και να προσαρμοστούν όσο καλύτερα γίνεται στην εισοδηματική πολιτική και τον παραγωγικό στόχο των επιχειρήσεων, εταιρειών αντιμετωπίζοντας το φόβο τους (Δελλασούδας, 2004, σελ. 105 - 108).

Ο Λασκαρίδης, (2007) (σελ.41, 42) αναφέρει ότι ο Επαγγελματικός προσανατολισμός για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Ε.Α) είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη την ψυχροσύνθεση τους, την προσωπικότητά τους, τις ικανότητές τους, να μεριμνά για την καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο κοινωνικών όσο επαγγελματικών, δηλαδή κατάρτισης. Στόχος είναι τα ΑμΕΕΑ να επιλέγουν συνειδητά το επάγγελμα που του αρέσει και που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαίτερες κλίσεις τους, για αυτό το λόγο από μικρή ηλικία αρχίζει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Απόρροια των προηγούμενων παραγόντων είναι η επαγγελματική, άρα και οικονομική και κοινωνική ένταξη των ΑμΕΕΑ, τα οποία συμμετέχουν ενεργά και με αυτοπεποίθηση στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι σημαντικό να ενημερώνονται σε σχέση με το επάγγελμα με το οποίο επιθυμούν να

ασχοληθούν, να φοιτούν σε μονάδες κατάρτισης την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και να τα διεκδικούν, να ξέρουν που θα απευθυνθούν σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Βέβαια, ο αριθμός των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πολύ περιορισμένος και δεν ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες ανάγκες των παιδιών με Ε.Ε.Α. Ο Λασκαρίδης (2007, σελ. 42, 43) το κενό αυτό θα μπορούσε να καλύψει ο επαγγελματικός προσανατολισμός στις σχολικές μονάδες, αλλά ουσιαστικά δεν υφίσταται ως μάθημα τόσο στη γενική αγωγή όσο στη ειδική αγωγή. Στα Ειδικά σχολεία η ανύπαρκτη πληροφόρηση για τις ικανότητες, οι οποίες χρειάζονται για το εκάστοτε επάγγελμα, καθώς και για τις συνθήκες εργασίας, δηλαδή κατά πόσον το εργασιακό περιβάλλον είναι προσβάσιμο ή όχι, αδυναμία καλλιέργειας των δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ, η τεχνολογική υποδομή είναι ελλιπής ή απαρχαιωμένη, η οποία είναι απαραίτητη για κάποιες κατηγορίες ΑμΕΕΑ, πχ: μαθητές με κινητικά προβλήματα, με απώλεια μίας αίσθησης.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σ.Ε.Π. για άτομα με αναπηρία απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό και οι ανάγκες που προκύπτουν, πρέπει να εξεταστούν υπό διεπιστημονικό και πολυεπιστημονικό πρίσμα. Ορισμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία έχουν στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία, δηλαδή την αυτοεξυπηρέτηση και όχι την άμεση επαγγελματική ένταξη, επειδή εκ των πραγμάτων οι ικανότητες τους είναι ακόμη περιορισμένες. Τα Α.Μ.Ε.Α. προετοιμάζονται για να αναλάβουν συγκεκριμένη εργασία μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής κατάρτισης και αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, υπάρχει η δυνατότητα μέσω του ΣΕΠ να τοποθετηθούν σε θέσεις εργασίας για τις οποίες έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση, να παρακολουθούνται σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο εργασιακό περιβάλλον για τους δοθεί επιπλέον στήριξη. (Δελλασούδας, 2004, σελ. 39 - 41)

Ο νόμος 2817/ 2000 περί Ειδικής Αγωγής αντικατοπτρίζει τη συνολική πολιτική βούληση πάνω σε αυτό το θέμα και αναφέρει ότι: α) οι μεγάλες μεταβιομηχανικές κοινωνίες θέλουν να διασφαλίσουν την ισορροπία μεταξύ των δύο πλευρών: της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας από τη μία πλευρά και της κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργού αλληλεγγύης από την άλλη. Πάνω σε αυτή την ισορροπία τίθεται η διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών των Α.Μ.Ε.Α. όσον αφορά την ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση στοχεύοντας στην ανεξαρτητοποίηση τους και στην κατοχυρωμένη αδυναμία τους, β) οι απόψεις του

προσωπικού, το οποίο θα αναλάβει την εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α, να συμπίπτουν με τη φιλοσοφία του νόμου 2817/2000 για να γίνουν κατ' ουσίαν αρωγοί στην προσπάθεια ενσωμάτωσης τους στον σχολικό και στη συνέχεια στον κοινωνικό ιστό, γ) η σύγχρονη αντίληψη περί δημοκρατίας βλέπει τον άνθρωπο σε ισότιμη βάση στο δικαίωμα της εργασίας και της ζωής, ενώ παράλληλα αποδέχεται την αρχή της διαφορετικότητας, με τον όρο ότι η αυτή δεν οδηγεί στην αποδοχή της διακρίσεως, αλλά αντιθέτως αναγνωρίζεται ως δικαίωμα (Πρακτικά της Βουλής), δ) κάθε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να συσχετίζεται με τις μονάδες κανονικής εκπαίδευσης, εφόσον βέβαια έχουν αποκλειστεί οι περιπτώσεις σχολικής ένταξης σε κανονικό σχολείο (Πρακτικά Βουλής), ε) η ένταξη σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής επιτυγχάνεται μέσω της υποχρέωσης της πολιτείας να εξοπλίζει τα μέλη της με εφόδια και προσόντα, ώστε να μπορούν να είναι χρήσιμοι πολίτες, να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να εκφράζονται μέσω της ενασχόλησης τους. Επιπλέον, η ένταξη προωθείται, σύμφωνα με μια σύγχρονη θεώρηση, με την προσαρμογή του κοινωνικού περιβάλλοντος, και όχι μόνο των Α.Μ.Ε.Α., ώστε να ενσωματώσει και τα Α.Μ.Ε.Α, τα οποία θα μπορούσαν να είναι άτομα με ειδικές ικανότητες, στ) η κοινωνική ενσωμάτωση στηρίζεται πρωτίστως στην οικονομική ενσωμάτωση και η τελευταία στη σχολική ενσωμάτωση, ζ) στο μέλλον η επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται μόνο από φορείς εποπτευόμενους από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), η) η συνολική μέριμνα για τα Α.Μ.Ε.Α. εμπεριέχεται στο βαθύτερο νόημα του άρθρου 2 του Συντάγματος περί της ευθύνης της πολιτείας στην έκφραση και υλοποίηση του οφειλόμενου σεβασμού και της οφειλόμενης προστασίας της ανθρώπινης αξίας που πρέπει να αποτελεί κατά τη συνταγματική διάταξη και τη μέγιστη μέριμνα της πολιτείας, θ) η εκπαίδευση δε θα πρέπει να αποσκοπεί μόνο στην επαγγελματική αποκατάσταση και στην ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, αλλά να παρέχεται εκπαίδευση δεξιοτήτων, έτσι ώστε να προωθούνται και να διευκολύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον ανθρώπων που δεν είναι σε θέση να έχουν την τυπική εκπαίδευση (Πρακτικά Βουλής). (Δελλασούδας, 2004, σελ. 41 - 44).

Με το νόμο 3699/2008 καθιερώνεται: ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, για να εναρμονιστεί με τις διατάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Αγωγή και

Εκπαίδευση», καθώς και ο όρος «Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ)» από τον όρο «Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)», ο όρος «αναπηρία» προστίθεται στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με στόχο τη λειτουργική και επιστημονική τους αναβάθμιση, εισάγει την αντιστοίχιση και την ισοτιμία όλων των βαθμίδων ειδικής προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και την ισοτιμία των διπλωμάτων και των συνεπαγομένων επαγγελματικών δικαιωμάτων των ειδικών ΕΠΑΛ και ειδικών ΕΠΑΣ με τα αντίστοιχα διπλώματα και επαγγελματικά δικαιώματα των γενικών ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, παρατείνει το όριο ηλικίας για τη φοίτηση σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ και μετά το 23<sup>ο</sup> έτος, μετά από εισήγηση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ, εισάγει τη δημιουργία προγραμμάτων διά βίου μάθησης για τα άτομα ΕΕΑ που βρίσκονται εκτός του σχολικού πλαισίου από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, δίνεται βάρος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και υποστηρικτικών μέσων, καθώς και στη προσβασιμότητα. Ο συγκεκριμένος νόμος έχει δεχθεί σφοδρή κριτική εξαιτίας κάποιων ρυθμίσεων, οι οποίες αντιτίθενται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και περιθωριοποιούν και στιγματίζουν μεγάλο ποσοστό μαθητών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 122, 123).

Στην Ελλάδα, ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία πάσχει από έλλειψη προγραμματισμού μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Η ιδιωτική πρωτοβουλία καλύπτει τις άμεσες ανάγκες για νέες ειδικότητες με Κέντρα ελευθέρων σπουδών, με ιδιωτικές τεχνικές επαγγελματικές σχολές και ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης. Βέβαια, όλη αυτή η προσπάθεια επικεντρώνεται στη γενική εκπαίδευση, ενώ τα άτομα με αναπηρία μένουν εκτός αυτού του πλαισίου. Ένας από τους βασικούς λόγους της περιθωριοποίησης αυτής, είναι η μη δυνατότητα Συμβουλευτικής παρέμβασης για την προετοιμασία των Α.Μ.Ε.Α., ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις δυνατότητες τους και να επιλέξουν το κατάλληλο πλαίσιο σπουδών που θα τους εξασφαλίσει επαγγελματική αποκατάσταση. Ο προγραμματισμός του ΣΕΠ των Α.Μ.Ε.Α, ο οποίος θα καλύπτει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα για να αποφέρει και τα πολυπόθυτα θετικά αποτελέσματα, δεν υφίσταται. Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος

να παρέχει τις συγκεκριμένες υπηρεσίες καθιστούν το πρόβλημα δύσκολο να επιλυθεί. Ωστόσο, έχουν γίνει βήματα προς τη θετική κατεύθυνση, καθώς ο ΣΕΠ Α.Μ.Ε.Α στην Ελλάδα προσπαθεί να ακολουθήσει τα εκπαιδευτικά πρότυπα που κυριαρχούν στη Ευρωπαϊκή Ένωση. (Δελλασούδας , 2004, σελ. 132, 133)

Τα τελευταία 100 χρόνια ο ΣΕΠ των Α.Μ.Ε.Α περιοριζόταν στην καταστολή, στο σωφρονισμό, την ειδική εκπαίδευση, την άτυπη επαγγελματική κατάρτιση και ως τελικό στάδιο τη σχολική ένταξη άνευ ειδικού προσωπικού. Μόνο τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα επανδρώνονταν από ειδικό προσωπικό για να μπορούν να αξιολογήσουν τις ανάγκες του κάθε ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες παρέχοντας έγκυρη διάγνωση. Με αυτό τον τρόπο τα ΑμΕΕΑ τοποθετούνταν στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον (σχολικός προσανατολισμός).

Ειδικότερα, η εξελικτική πορεία του ΣΕΠ Α.Μ.Ε.Α στην Ελλάδα χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις. Η 1<sup>η</sup> φάση αντιστοιχεί στην ιδρυματική ή εξωιδρυματική φροντίδα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρόνοιας, αναφερόμαστε δηλαδή στα αναμορφωτικά και σωφρονιστικά καταστήματα, καθώς και στην ασυλική φροντίδα. Η 2<sup>η</sup> φάση περιλαμβάνει τα σωματειακού χαρακτήρα ιδρύματα προστασίας και εκπαίδευσης, τα ειδικά σχολεία, τα ειδικά τμήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Ιατροπαιδαγωγικούς Σταθμούς με στόχο τη σχολική και κοινωνική ένταξη. Η 3<sup>η</sup> φάση περικλείει την άτυπη επαγγελματική κατάρτιση και τον αφανή επαγγελματικό προσανατολισμό από φορείς αρμοδιότητας κυρίως του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η ιδέα της από κοινού εκπαίδευσης των Α.Μ.Ε.Α με τον υπόλοιπο πληθυσμό υποστηρίζεται τα τελευταία 20 χρόνια, χωρίς προοπτική υλοποίησης εξαιτίας της έλλειψης οργανωτικών και λειτουργικών δομών προσανατολισμού και ένταξης και της μη κατάρτισης των εκπαιδευτικών με φωτεινή εξαίρεση την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Δελλασούδας , 2004, σελ. 134, 135). Η 4<sup>η</sup> φάση σκιαγραφεί τη σημερινή πραγματικότητα. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παρελθόντος ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Υ.Ε.Κ.Α). Επίσης, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας, είναι ο πλέον αρμόδιος για να υλοποιήσει τους στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και να προσφέρει εργασία σε άτομα με αναπηρία και σε άτομα

άλλων λιγότερο ευνοουμένων κοινωνικών ομάδων. Ο κάθε ενδιαφερόμενος έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί στο ειδικό τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Ο.Α.ΕΔ και να συλλέξει πληροφορίες για το επάγγελμα που τον ενδιαφέρει, καθώς και να παρακολουθεί ένα από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για Α.Μ.Ε.Α και άτομα, τα οποία ανήκουν σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ παροτρύνει νέους επαγγελματίες, οι οποίοι ανήκουν στις προαναφερθείσες ομάδες, να οργανώσουν τη δική τους επιχείρηση και τους εργοδότες, λαμβάνοντας οικονομική υποστήριξη, να τους προφέρουν εργασία.

### **Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Μοντέλα Παρεμβάσεων**

Το *ιατρικό μοντέλο* αναπηρίας αναφέρεται στη ιατρικοποίηση της αναπηρίας, η οποία είναι σημαντικό κομμάτι του ατομικού μοντέλου. Με τον όρο «ιατρικοποίηση» εννοούμε ότι η αναπηρία ισοδυναμεί με ασθένεια και ως εκ τούτου ταυτίζεται με τη βλάβη, τη διαταραχή. Είναι ουσιαστικά μια κλινική κατάσταση του ατόμου, στην οποία περιορίζεται η λειτουργικότητα του και έτσι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός καταξιωμένου κοινωνικού ρόλου. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η διάγνωση κατέχει περίοπτη θέση και έχει ως στόχο, όχι μόνο τη θεραπεία, αλλά και την κατηγοριοποίηση, την περιγραφή, την ταξινόμηση και την πρόγνωση. Η θεραπεία προσδιορίζεται ως παρέμβαση με τη μορφή φαρμακευτικής αγωγής, χειρουργικής επέμβασης και αποκατάστασης των λειτουργικών περιορισμών, ετικετοποιώντας τους ανάπηρους. Η ιατρικοποίηση επιτυγχάνεται με την αναγωγή των εμπειριών του ατόμου, των συστατικών στοιχείων της προσωπικότητας, των κοινωνικών του σχέσεων και των δικαιωμάτων του στη δυσλειτουργία ενός ή περισσότερων μερών του σώματος με απόρροια να αντιμετωπίζεται η αναπηρία ως απώλεια ή ελάττωμα συγκριτικά με το «φυσιολογικό» και το άτομο που χαρακτηρίζεται ως ανάπηρο να θεωρείται βάρος για την οικογένεια του, το οικείο του περιβάλλον και την κοινωνία, εν γένει. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 64 - 68). Μοντέλο που δρα συμπληρωματικά στο παραπάνω, είναι το *παραϊατρικό* μοντέλο υπηρεσιών, το οποίο προφέρει υποστήριξη μέσω λογοθεραπευτή, ψυχολόγου, φυσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, νοσηλεύτη κ.ά.

Το *οικολογικό ή συστημικό ή περιβαλλοντολογικό* μοντέλο της Ειδικής Αγωγής θεωρεί ότι περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού οπότε βρισκόμαστε πλέον σε οικολογικό πεδίο και όχι σε ιατρικό. Η ουσιαστική διαφορά του



ιατρικού από το συστημικό μοντέλο είναι ότι: στο ιατρικό μοντέλο, το πρόβλημα συνυπάρχει με το παιδί και η θεραπευτική διαδικασία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παιδί ενώ στο συστημικό, το πρόβλημα δημιουργείται από την αλληλεπίδραση πολλαπλών περιβαλλοντολογικών παραγόντων σε συνδυασμό με τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, στο οικολογικό μοντέλο γίνεται παρέμβαση στο παιδί, ώστε να αλλάξει τη συμπεριφορά του και στο περιβάλλον, ήτοι στην οικογένεια και στα οικεία του άτομα για να δώσει άλλη δυναμική στην αλληλεπίδραση τους (Χρηστάκης, 2011, σελ. 55).

Στον αντίποδα του ιατρικού μοντέλου, βρίσκεται το *κοινωνικό* μοντέλο, το οποίο προέκυψε μέσα από τη δράση των οργανώσεων των αναπήρων που διεκδικούσαν τα ατομικά και κοινωνικά τους δικαιώματα. Με αφορμή το κείμενο «Οι θεμελιώδεις αρχές της Αναπηρίας» της Ένωσης των Κινητικά Αναπήρων ενάντια στο διαχωρισμό, δημιουργήθηκε το κοινωνικό μοντέλο, όπου η αναπηρία διαχωρίζεται από τη βλάβη και την ατομική παθολογία και μετατοπίζεται στην κοινωνία. Η *βλάβη* προσδιορίζεται ως στέρηση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος και *αναπηρία* ως το μειονέκτημα ή ο περιορισμός δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν υπολογίζει και δε σέβεται τους ανθρώπους με φυσικές βλάβες με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται. Με αυτόν το διαχωρισμό, παύει να είναι στο εδώλιο του κατηγορουμένου η σωματική βλάβη και έτσι οι κατηγορίες εξαπολύονται εναντίον των κοινωνικών εμποδίων, του εκπαιδευτικού συστήματος και των συνθηκών που κυριαρχούν στο εργασιακό περιβάλλον. Επίσης, το παραπάνω μοντέλο υπογραμμίζει την ανάγκη για αλλαγές τόσο στην κρατική μέριμνα όσο και στη νομοθεσία, αλλαγές που αφορούν την προσβασιμότητα σε δημόσια και ιδιωτικά κτήρια ατόμων με αναπηρία, τη διευκόλυνση στη μετακίνηση τους με τα μέσα μαζικής μεταφοράς και την κατοχύρωση του δικαιώματος τους στην εργασία, καθώς και την άρση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 69 - 71).

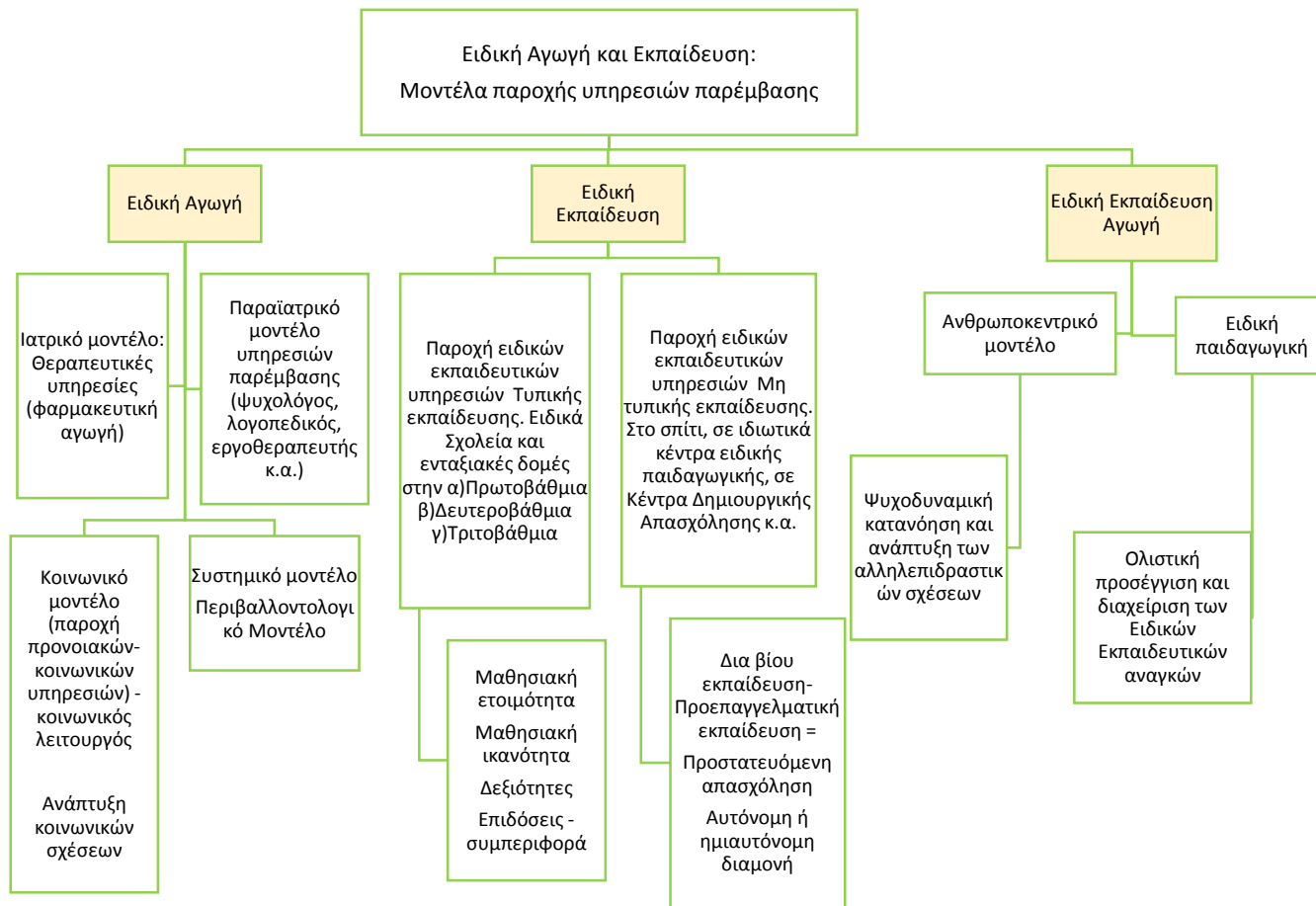
Η Ειδική εκπαίδευση παρέχεται μέσω ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών Τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), όπως νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά, ειδικά Γυμνάσια, Ειδικά Λύκεια. Επίσης, στο πλαίσιο της Γενικής αγωγής έχουμε το θεσμό των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης. (Χρηστάκης, 2011, σελ. 105, 106). Στις συγκεκριμένες δομές, η διδασκαλία γίνεται στο Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

(ΠΑΠΕΑ), το οποίο χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες: *Μαθησιακή ετοιμότητα*: Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητική ικανότητα, Συναισθηματική οργάνωση, *Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες*: Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή, Μαθηματικά, *Κοινωνικές δεξιότητες*: Αυτονομία στο περιβάλλον, Κοινωνική συμπεριφορά, Προσαρμογή στο περιβάλλον, *Προεπαγγελματική ετοιμότητα*: Προεπαγγελματικές δεξιότητες, Επαγγελματικός προσανατολισμός. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 88 - 89). Μοντέλα που εφαρμόζονται είναι τα ακόλουθα: α) *μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units)*: κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ολιστική, προσέγγιση των εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών, η διαθεματική προσέγγιση της ύλης διδασκαλίας και η σύνδεση με τη ζωή. Το διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάζεται με την μέθοδο των διδακτικών ενοτήτων περιλαμβάνει δεξιότητες, εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, οι οποίες συνυφαίνονται σε μια ενιαία διδακτική ενότητα. Το μοντέλο αυτό είναι ιδανικό να εφαρμοστεί σε σχολείο ειδικής αγωγής, διότι στο πρόγραμμα διδασκαλίας αναπτύσσονται όλες οι δεξιότητες των παιδιών ισότιμα με τη δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας και σχεδιασμού προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών, β) *μοντέλο ανάλυσης έργου (task analysis)*: μοντέλο που στηρίζεται στη βήμα - βήμα προσέγγιση του διδακτικού στόχου και την ανάλυση του σε μικρά βήματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο ταιριάζει περισσότερο σε τμήμα ένταξης, γιατί αντιμετωπίζονται επιλεκτικά οι αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, με γνώμονα το εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε μετά από την απαραίτητη διάγνωση και αξιολόγηση. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 149, 157, 158, 172)

Παράλληλα, η Ειδική εκπαίδευση παρέχεται και μέσω ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως είναι τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα οποία έχουν ως στόχο την προεπαγγελματική ετοιμότητα και εκπαίδευση, Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης, διδασκαλία κατ'οίκον κ.ά. (Χρηστάκης, 2011, σελ. 105, 106).

Όσον αφορά την Ειδική Παιδαγωγική, η οποία μπορεί να μετονομαστεί σε «Παιδαγωγική της Ένταξης», έχοντας κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις και μεθοδικότητα, στοχεύει στην εξάλειψη των ξεχωριστών ειδικών θεσμών και παιδαγωγικών θεωριών και μεθόδων για να επωφεληθεί η κοινή μάθηση και ζωή. Για

την πραγματοποίηση αυτού του σχεδίου, πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάξει δομικά. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 169)



.Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης στην ΕΑΕ

### *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) : Εννοιολογική θεώρηση*

Η Ειδική Αγωγή (παλαιότερα χρησιμοποιούνταν ο όρος Θεραπευτική Αγωγή), σύμφωνα με τη Ρόζα Ιμβριώτη (1939) όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Ζώνιου- Σιδέρη, (2011) σελίδα 82, αυτή ορίζεται « ως η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Ανάμεσα σε αυτούς η Ιμβριώτη αναφέρει α) αδυναμίες στις αισθήσεις (τυφλά ή με βλάβες στην όραση, κωφά ή με βλάβες στην ακοή και κωφάλαλα) , β)σταμάτημα στην εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος (πολύ- μέτρια – λίγο καθυστερημένα παιδιά) και γ)νευροπαθητική και ψυχοπαθητική σύσταση, σωματικές αρρώστιες, αναπηρία, ελαττώματα που οφείλονται στο περιβάλλον (δύσκολα, απειθάρχητα παιδιά)».

Ο Καλαντζής (1972) διατυπώνει ένα διαφορετικό ορισμό της Ειδικής Αγωγής, λέγοντας ότι είναι «έναν κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής» και αναφέρει το 1976 ότι είναι «έναν νέος επιστημονικός κλάδος που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγωγήσεως προσπαθεί να ολοκληρώσει, να μεθωριμάσει ή εναρμονίσει, μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα». Ο Καλαντζής δεν αναφέρει πλέον τον όρο «Θεραπευτική Παιδαγωγική», κρατώντας αποστάσεις από την ιατρική επιστήμη και αντιμετωπίζοντας το παιδί με ειδικές ανάγκες ως άνθρωπο με προσωπικότητα και όχι απλώς ένα περαστικό με συγκεκριμένα συμπτώματα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 82, 83).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, στο βιβλίο του (2011), η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή( σελίδες 86, 87) αποτελεί μία επιστήμη, η οποία έχει ως στόχο να στηρίζει και να βοηθά παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας των μειονεξιών τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας. Πιο αναλυτικά, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της Ειδικής Αγωγής αποκτά γνώσεις, εμπειρίες, καλλιεργεί τις νοητικές, τις

κοινωνικές δεξιότητες του, εφόδια τα οποία είναι απαραίτητα για την ομαλή μετάβαση από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον στο χώρο εργασίας και στην κοινωνία εν γένει. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μέσω ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού και αφορά αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων (διαφοροποίηση περιεχομένου του προγράμματος), τις μεθόδους διδασκαλίας (χρήση τεχνολογίας) και το περιβάλλον μάθησης (αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον) (Χρηστάκης, 2011, σελ. 88, 89). Βέβαια, δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι ένα ανεξάρτητο και αυτόνομο κομμάτι της εκπαίδευσης, αλλά ότι είναι αναπόσπαστο τμήμα της Γενικής Αγωγής και έτσι οφείλουμε να την αντιμετωπίζουμε. Η Ειδική αγωγή απευθύνεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία εφαρμόζεται πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαίδευσης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο το σεβασμό της ιδιαιτερότητας. Μετατοπίζεται το βάρος από το μαθητή, στον εκπαιδευτικό και στο εκπαιδευτικό σύστημα για τις μαθησιακές δυσκολίες που τυγχάνει να αντιμετωπίζει ο μαθητής. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία είναι αυτοί που δημιουργούν αυτές, καθεαυτές τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να βρει την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης των ατομικών δεξιοτήτων του μαθητή, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 16 - 18).

Ο Ainscow (1996) συμφωνεί με τα παραπάνω, αφού υποστηρίζει το μοντέλο της εκπαίδευσης για όλους, στο οποίο τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και να τους παρέχουν στήριξη σε όλα τα επίπεδα.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες των εξατομικευμένων προγραμμάτων και των μεθόδων της Ειδικής Αγωγής, ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των μαθητών που θα μπορούσαν να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα μαθησιακά προβλήματα, για αυτό δε θα πρέπει να υφίσταται αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων και τα παιδιά με ΕΕΑ να εντάσσονται σε ενιαίο σχολείο στο πλαίσιο της Γενικής Αγωγής. Αλλάζοντας τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι σε αυτά τα παιδιά, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους για να αποκατασταθούν επαγγελματικά, αλλάζει

και η στάση της κοινωνίας, καταργώντας τους διαχωρισμούς. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 17, 18).

Αυτή τη μορφή εκπαιδευτικού συστήματος την έχει υιοθετήσει με μεγάλη επιτυχία η Ιταλία. Στην Ιταλία, το εκπαιδευτικό, σχολικό σύστημα έχει μεριμνήσει, ώστε να μην υπάρχουν ειδικά σχολεία. Ένα είναι το σχολείο, ανοιχτό σε όλους χωρίς εξοστρακισμούς από τη τάξη. Εάν κάποιος μαθητής/τρια αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη δυσκολία στη μαθησιακή διαδικασία επιστρατεύεται ένας επιπλέον δάσκαλος- ειδικός παιδαγωγός, ο οποίος προσφέρει τη βοήθεια του σε συνεργασία (η δική μας παράλληλη στήριξη αλλά με ουσιαστικότερο υπόβαθρο) πάντα με τον δάσκαλο της τάξης χωρίς ο ρόλος του να καθίσταται υποδεέστερος. Επομένως, το τμήμα διαθέτει δύο δασκάλους, οι οποίοι συνεργάζονται δημοκρατικά για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Δροσινού,2014) (Oliva, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές που δεν έχουν κάποια αναπηρία ή δυσκολία μαθαίνουν να συμβιώνουν με μαθητές με αναπηρία, να τους σέβονται και να εκτιμούν τις ικανότητες τους και τα ταλέντα τους, χωρίς η παρουσία τους να τους ξενίζει. Να τους αποδέχονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής τάξης, της σχολικής κοινότητας και εν γένει της κοινωνίας. Αυτό αποτελεί καλλιέργεια νου, παιδεία και δημοκρατική συνείδηση, όχι απλώς μόρφωση και παραγέμισμα του εγκεφάλου με στείρες, απαρχαιωμένες γνώσεις.

Είναι φανερό ότι η ιταλική πολιτική για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη (επικεντρώνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως) βασίζεται σε μια πιο ανθρωποκεντρική κουλτούρα που υποδέχεται όλους τους μαθητές σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο. Με τον πρόσφατο νόμο του 2012 προσπαθεί να φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της ισοτιμίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ισοτιμίας των αξιών χωρίς να αρνείται την ποικιλομορφία και τις ειδικές ανάγκες, οι οποίες σχετίζονται με βλάβες ή παθογένειες. Αναφέρεται στην αποδοχή του άλλου από τους άλλους, από την ομάδα με τη γνώση και τη συνειδητοποίηση ότι η ποικιλομορφία αφορά τον καθένα από μας και δεν αποτελεί επ' ουδενί μέσο διαχωρισμού και διάκρισης από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Το ιταλικό μοντέλο για την ένταξη στο σχολείο αναπτύσσεται διαμέσου τριών διαστάσεων: τη Κοινωνιολογική διάσταση, τη Ψυχολογική διάσταση και τη παιδαγωγική διάσταση.

Με αυτό τον τρόπο, σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο υπάρχει η δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής στη μάθηση παρά στην διδασκαλία και στην αντίληψη διαφορετικότητας των μαθητών, η δυνατότητα ενίσχυσης κοινωνικής ζωής σε θέματα που απαιτούν δεξιότητες στην καθημερινότητα, όπως το πλύσιμο των χεριών (Δροσινού, 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα της διευθύντριας ανάπτυξης στην επαγγελματική σχολή του Keskuspuisto στο Ελσίνκι της Φιλανδίας, Liisa Metsola (2012), η εκπαιδευτική πραγματικότητα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ως, σχεδόν, ιδανική. Η δεδομένη επαγγελματική σχολή εξασφαλίζει, χωρίς να θεωρούνται ως εμπόδιο οι μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, σε κάθε μαθητή εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών χαμηλή αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών στη τάξη, μικρές ομάδες μελέτης, καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, απόκτηση σύγχρονων δεξιοτήτων για να μπορούν οι μαθητές, με το πέρας των σπουδών, να βγουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Ο σκοπός της συγκεκριμένης επαγγελματικής σχολής είναι οι απόφοιτοι της να έχουν αποκτήσει ατομικά προσαρμοσμένες επαγγελματικές δεξιότητες, την επιθυμία για δια βίου μάθηση και την ικανότητα να ενταχθούν στην κοινωνία ως ενεργά και δημιουργικά μέλη (Metsola, 2012).

Το Σύνταγμα της Φιλανδίας εξασφαλίζει ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την Ειδική Αγωγή, είναι διαθέσιμες σε κάθε άτομο που δεν μπορεί να έχει την ασφάλεια, τη φροντίδα που απαιτείται για μία αξιοπρεπή ζωή. Οι δημόσιες αρχές πρέπει να εγγυηθούν πρόσβαση σε κοινωνικές, υγειονομικές και ιατρικές υπηρεσίες για όλους και να προωθήσουν, με αυτόν τον τρόπο, την υγεία του πληθυσμού. Επιπρόσθετα, οι ίδιες υπηρεσίες οφείλουν να στηρίζουν τις οικογένειες και άτομα, τα οποία είναι υπεύθυνα για διάφορες παροχές σε παιδιά, ώστε να είναι εξασφαλισμένη η προσωπική ανάπτυξη και το ευ ζην των παιδιών. Ο σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι να βοηθήσει και να στηρίζει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες για να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις δυνατότητες τους και παράλληλα με τους συνομήλικους τους. Αφετηρία της όλης διαδικασίας, αποτελεί η αξιολόγηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή, καθώς και των ατομικών μαθησιακών αναγκών τους. Η Εκπαίδευση έχει ως καθήκον να προωθήσει την πρωτοβουλία και να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Επιπλέον, η Ειδική Αγωγή έχει ως αρμοδιότητα τη λήψη αποφάσεων,



σχετικά με το χώρο μελέτης, με το χρόνο, τις υποδομές και τις διαφορετικές ενέργειες, όπως την κατανομή των πόρων για την εφαρμογή των δεδομένων αποφάσεων (Metsola, 2012).

Η πρώτη εναλλακτική λύση είναι να ενταχθούν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε γενικές τάξεις και όποτε κρίνεται απαραίτητο να παρέχεται εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής σε μικρές ομάδες διδασκαλίας. Όταν δεν είναι αυτό εφικτό, λαμβάνεται υπόψιν η δεύτερη εναλλακτική λύση, η οποία έχει να κάνει με εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής σε ειδική ομάδα, ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο.

Ειδικότερα, η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση πρέπει να παρέχεται σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση ή σε ξεχωριστές ομάδες. Τα Ειδικά Επαγγελματικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση προσφέρεται με τη μορφή της ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής και κοινωνικής πρόνοιας εξαιτίας της αναπηρίας, της ασθένειας, της όψιμης ανάπτυξης, συναισθηματικής δυσκολίας κ.ά. Σε αυτό το σημείο, προτεραιότητα έχει να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και το πώς θα σχεδιαστούν τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η Ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να αποκλίνει από το γενικό πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως καθορίστηκε στο σχετικό Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα. Η διάρκεια των σπουδών και εκπαιδευτικών σχεδιασμών είναι δυνατόν να προσαρμοστούν ανάλογα με την κατάσταση της υγείας του μαθητή ή το επίπεδο των προηγούμενων σπουδών του. Το 1998, οι νομοθετικές τροποποιήσεις προώθησαν την εγκαθίδρυση της ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Metsola, 2012).

Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα ανώτερα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο σκοπός της ειδικής στήριξης είναι να βοηθά και να στηρίζει μαθητές, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες για να ολοκληρώσουν τις σπουδές σε ανώτερα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όταν οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή ταυτοποιηθούν, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των υποστηρικτικών μέτρων ενεργοποιούνται αμέσως, λαμβάνοντας υπόψιν τις πληροφορίες αποκτήθηκαν από τις επιδόσεις του μαθητή και την ανάγκη του για φροντίδα κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης. (Metsola, 2012).

Επιπλέον, στη Φιλανδία, υπάρχουν δύο συστήματα καθοδήγησης και συμβουλευτικής που έχουν εγκαθιδρυθεί, των οποίων οι ενέργειες και οι στόχοι είναι: η καθοδήγηση και η συμβουλευτική παρέχονται από την εκπαίδευση και τα ιδρύματα κατάρτισης, επαγγελματική καθοδήγηση και υπηρεσίες που σχεδιάζουν το πλάνο της καριέρας του κάθε ατόμου, υπηρεσίες που προσφέρουν επαγγελματικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες. Ο σκοπός της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής είναι να ενθαρρύνει τα άτομα να κάνουν επαγγελματικές επιλογές και πλάνα καριέρας βασιζόμενα στην αρχή της δια βίου μάθησης. Ο καθένας στη Φιλανδία δικαιούται να έχει πρόσβαση στις υπηρεσίες καθοδήγησης και συμβουλευτικής ανεξάρτητα από το αν σπουδάζουν, εργάζονται, είναι άνεργοι, ή είναι εκτός της αγοράς εργασίας. Ο δημόσιος τομέας της Εκπαίδευσης, Υπεύθυνοι εργασίας και οι πάροχοι εκπαίδευσης, είναι οι κύριοι υπεύθυνοι φορείς για τις υπηρεσίες καθοδήγησης και της συμβουλευτικής. Η διαίρεση των καθηκόντων μεταξύ τους είναι ξεκάθαρη. Η Εκπαίδευση και τα Ιδρύματα κατάρτισης είναι κυρίως υπεύθυνοι για την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική των μαθητών. Η Επαγγελματική καθοδήγηση και οι διαθέσιμες υπηρεσίες, οι οποίες προσφέρουν σχεδιασμό καριέρας, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες στα γραφεία ευρέσεως εργασίας έχουν ως πρωταρχικό σκοπό αυτούς που βρίσκονται, εκτός πλαισίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κατά τη διάρκεια του 2000, υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης των εκπαιδευομένων έχουν δώσει έμφαση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας είναι διαθέσιμες στα δημοτικά και γυμνάσια και εξασφαλίζονται σε συνεργασία με σχολεία και αρχές κοινωνικής και ιατρικής φροντίδας. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να λάβουν ειδική αγωγή. Η Ειδική Αγωγή είναι διαθέσιμη και στη βασική εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και στα ανώτερα γενικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Metsola, 2012).

Οι ερευνήτριες Janet Hoskin και Angela Fawcett από το Πανεπιστήμιο του Swansea στην Ουαλία, διεξήγαν μια έρευνα το 2014, με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης των νέων με μυϊκή δυστροφία Duchenne στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή. Πραγματοποίησαν μία εκπαιδευτική παρέμβαση 36 εβδομάδων με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο δείγμα να βελτιωθεί πολύ στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένου, να μιλά με ευφράδεια και να μειώσει το χρόνο ανάγνωσης. Όλα αυτά έχουν ως απόρροια οι νέοι με τη μυϊκή δυστροφία να εξασφαλίσουν την καλύτερη

δυνατή καριέρα και ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση. Βέβαια, επισημαίνεται στη μελέτη ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις πρέπει να λαμβάνουν χώρα πιο συχνά. Επίσης, υπογραμμίζεται η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hoskin & Fawcett, 2014).

Η μελέτη της Eleanor Hilderley και του Daniel Rhind (2012) αναφέρεται και αυτή στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο τομέα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ειδικότερα στον τομέα της εγκεφαλικής παράλυσης και στην ένταξη μαθητών με εγκεφαλική παράλυση σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής Γενικού σχολείου και τα ψυχολογικά, κοινωνικά και σωματικά οφέλη που έχουν οι μαθητές. Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αξιολογηθούν τα οφέλη και τα εμπόδια στη φυσική αγωγή για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση σε γενικά σχολεία. Η σωματική δραστηριότητα έχει υποστηριχθεί ότι έχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και στοιχεία της έρευνας αυτής το αποδεικνύουν. Οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από τρεις μαθητές με εγκεφαλική παράλυση, από δύο καθηγητές και τρεις βοηθούς διδασκαλίας ενός γενικού σχολείου στη Νότιο Αγγλία και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η φυσική αγωγή έχει ψυχολογικά, κοινωνικά και σωματικά οφέλη για τους εφήβους με τη συγκεκριμένη αναπηρία (Hilderley & Rhind, 2012).

Οι Angela Jacklin και Jeanne Lacey ερεύνησαν τη διαδικασία ένταξης, δηλαδή, πως παιδιά με κινητικές αναπηρίες μπορούν αποτελεσματικά να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση και παρουσιάζουν μοντέλα, τα οποία διευκολύνουν τη μετάβαση αυτή, καθώς και πως τα υποστηρικτικά στοιχεία (ιατρικός σύμβουλος, φυσιοθεραπευτής, δάσκαλος παράλληλης στήριξης, βοηθητικό προσωπικό, ορθωτικός, ψυχολόγος) του ειδικού σχολείου είναι δυνατό να διατηρηθούν στη γενική αγωγή. Οι ερευνητές συγκρίνουν τις υποστηρικτικές δομές ενός πρότυπου ειδικού σχολείου, για παιδιά 3-16 ετών, στο ανατολικό Έσσεξ με αυτές ενός δημοτικού και ενός γυμνασίου στο πλαίσιο της γενικής αγωγής. Υπογραμμίζουν τις ελλείψεις των γενικών σχολείων σε σχέση με τη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος των σχολείων εντός και εκτός σχολικού κτιρίου, ώστε οι μαθητές με κινητική αναπηρία να έχουν πρόσβαση, και επισημαίνουν την απουσία κατάλληλης διεπιστημονικής ομάδας για τη ιατρική και ψυχολογική υποστήριξη τους. (Jacklin & Lacey, 1993).

Παράλληλα, η Ann Hodgson, ερευνήτρια του Εθνικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικής Έρευνας, έχει, επίσης, ως αντικείμενο μελέτης την ένταξη μαθητών με κινητική αναπηρία, εστιάζοντας στις διδακτικές και οργανωτικές στρατηγικές, οι οποίες απαιτούνται για μια επιτυχή ένταξη και ενσωμάτωση. Ο σχεδιασμός για μια ικανοποιητική ένταξη μαθητών με σωματική αναπηρία στο σχολείο οφείλει να στηρίζεται σε τρεις παράγοντες: α) στη σχολική οργάνωση: το σχολείο οφείλει να έχει πλήρη ιατρικό ιστορικό για το μαθητή με αναπηρία και το εξειδικευμένο προσωπικό είναι αναγκαίο να επισκεφθεί το περιβάλλον στο οποίο ζει ο μαθητής, το εκπαιδευτικό προσωπικό να γνωρίζει το επίπεδο ικανοτήτων και επικοινωνίας του μαθητή, να πραγματοποιηθούν προσαρμογές στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου, όπως ράμπες, ειδικές χειρολαβές, ειδικές εγκαταστάσεις τουαλέτας, ανελκυστήρας, το πλάτος των διαδρόμων να είναι αρκετά μεγάλο ώστε να κινείται με ευκολία, β) στο μαθητή: αν ένας μαθητής με κινητικές δυσκολίες πρόκειται να ενταχθεί σε γενικό σχολείο θα πρέπει να αξιολογηθεί το επίπεδο κινητικότητας του μαθητή και κατά πόσο θα χρειαστεί επιπλέον βοήθεια και στήριξη( π.χ. φυσιοθεραπεία), ο μαθητής με αναπηρία έχει λιγότερη ενέργεια σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές και δεν μπορεί πάντα να ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης, για αυτό ο καθηγητής πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα σημάδια κούρασης και να δίνει άδεια στο μαθητή να ξεκουραστεί ή να μειώσει το όγκο των εργασιών που έχει αναλάβει, ο καθηγητής να είναι ικανός να χειριστεί ειδικό εξοπλισμό (ορθοστάτη) γ) στη τάξη: τα έπιπλα της σχολικής τάξης να είναι ανθεκτικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή, να έχει εξασφαλιστεί ειδικό κάθισμα, ο καθηγητής πρέπει να είναι έτοιμος ώστε να οργανώσει την τάξη για να δεχτεί ειδικό εξοπλισμό για μαθητές με κινητική αναπηρία, όπως υπολογιστή για να μπορεί να γράφει ή μηχανισμό που συγκρατεί τα βιβλία σε ορισμένη θέση και κλίση, η τάξη είναι ευρύχωρη, ώστε ο μαθητής να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητος και ο εξοπλισμός να μην αποτελεί εμπόδιο στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, παροχή ειδικών επικλινών πινάκων, μεγάλων μολυβιών, χρήση μαγνητοφώνου αν δεν είναι ικανός να γράψει κ. ά. (Hodgson, 1984)

Ο συντάκτης του άρθρου, Howard Taylor, ο οποίος έχει διαγνωστεί με εγκεφαλική παράλυση ασχολείται με την καθημερινή μάχη για την ισότητα και το δικαίωμα στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με γνώμονα τη δική του εμπειρία μας σκιαγραφεί, εκ των έσω, τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο με τον οποίο

αντιμετωπίζουν άτομα με κινητική αναπηρία. Ο Taylor αντιμετώπισε δυσκολίες στη μετάβαση από το ειδικό δημοτικό σε γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της έμφασης που είχε δοθεί στη καλύτερευση της φυσικής του κατάστασης σε βάρος της μαθησιακής του ετοιμότητας με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συμβαδίσει με τους νέους συμμαθητές του. Στην αρχή, ήταν δύσκολο να ενταχθεί σε κοινωνικό επίπεδο, λόγω του ότι ήταν το μοναδικό άτομο με κινητική αναπηρία. Κατά συνέπεια, ήταν ευάλωτος στα αρνητικά και σκληρά σχόλια των συμμαθητών του, αλλά αυτό γρήγορα ξεπεράστηκε με την αποφασιστικότητα του να συμμετέχει με το δικό του τρόπο (έπαιζε ποδόσφαιρο με ειδικά μπαστούνια) σε διάφορα αθλήματα. Στο νέο σχολείο εκκρεμούσαν πολλά ζητήματα, όπως κατά πόσο θα παρακολουθούσε το πρόγραμμα του σχολείου, το βαθμό βοήθειας που χρειαζόταν από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, με απόρροια να επιστρέψει στο προηγούμενο σχολείο του με όλες τις υποστηρικτικές δομές που του πρόσφερε για την κατάσταση του και με πλήρη πρόσβαση στο ωρολόγιο προγράμματος ενός άλλου σχολείου. Αυτόν που επισημαίνει είναι κοινωνική απομόνωση λόγω της συνεχούς παρουσίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και της αδυναμίας να πάρει μετεγγραφή σε σχολείο της αρεσκείας του εξαιτίας της μη προσβασιμότητας στο σχολικό περιβάλλον. (Taylor, 2002)

Επιπρόσθετα, ο Brian Tew, ψυχολόγος του τμήματος Υγείας του παιδιού, του Πανεπιστημίου της Ουαλίας κολλεγίου της Ιατρικής στο Κάρντιφ, εμπλέκεται σε μια διαχρονική έρευνα για παιδιά με δισχιδή ράχη. Συγκρίνει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις τους στην εφηβεία με τις επιδόσεις της ομάδας των ατόμων που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Τα μέλη και των δύο ομάδων γεννημένα την ίδια χρονιά. Οδηγείται στο συμπέρασμα ότι οι επαγγελματικές προοπτικές μερικών νέων με δισχιδή ράχη θα μπορούσαν να βελτιωθούν με τη μεταφορά τους σε γενική τάξη και με περαιτέρω εκπαίδευση μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Tew, 1986).

Η μελέτη των Jurecska, Hamilton και McConnell πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις μετά από ιδιοπαθή εγκεφαλοπάθεια και παρατεταμένο κώμα. Το άρθρο διερευνά μεθόδους με τις οποίες τα σχολικά συστήματα μπορούν να ενισχύσουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός μαθητή Γυμνασίου, ο οποίος έχει υποστεί απώλεια 30 μονάδων από την πνευματική του λειτουργία μετά από σπάνια ανάρρωση από κώμα. Το κώμα ορίζεται ως η περίοδος που ακολουθεί μετά από μια νευρολογική βλάβη ή ασθένεια, κατά τη διάρκεια της οποίας ένα άτομο δεν ανοίγει τα μάτια του και δε βρίσκεται σε εγρήγορση. Αυτή η μελέτη περίπτωσης δίνει έμφαση στη χρήση

τρεχουσών συμπεριφορικών θεραπειών, οι οποίες είναι τεκμηριωμένες, σε νέους ασθενείς με επίκτητη εγκεφαλική βλάβη. Πολλαπλές συγκρίσεις είναι ιδιαίτερα επωφελείς για σκιαγράφηση της αντοχής των τρόπων παρέμβασης και των συγκεκριμένων προκλήσεων που είναι μοναδικές σε αυτό τον πληθυσμό. Τα τρέχοντα δεδομένα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή οι μετρήσεις για τη λειτουργικότητα του μαθητή είναι διαθέσιμες και πριν και μετά την ασθένεια, λόγω προηγούμενης εξέτασης για το σχολείο για προϋπάρχουσα μαθησιακή δυσκολία. Διαπιστώθηκε ότι η συνολική προσαρμοστική λειτουργία του Daniel ήταν σχετικά χαμηλή, οι νοητικές περιοχές, οι οποίες παραμένουν ισχυρότερες, είναι αυτές που μετρούν τη συλλογιστική και τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες οπτικής αντίληψης του χώρου. (Jurecska, Hamilton, & McConnell, 2011)

Οι ερευνητές Rees και Skidmore (2008) επιδιώκουν παραλληλισμούς μεταξύ διαφορετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας στην τάξη και δύο αντίθετων μουσικών ειδών και να εξετάσουν πως οι μαθητές με Επίκτητη Εγκεφαλική Βλάβη σε κάθε μία περίπτωση αντιδρούν. Η πολυφωνική τάξη ορίζεται ως μία όπου η συνειδητοποίηση των πολλαπλών επιπέδων νοήματος ενθαρρύνεται για να αυξηθούν οι ευκαιρίες για μάθηση, ενώ στη τυπική τάξη τα περισσότερα επίπεδα υποστηρίζουν ρητά μία ενιαία κυρίαρχη γραμμή. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με επίκτητη εγκεφαλική βλάβη παραιτούνται από την παρακολούθηση ενός πολυφωνικού μαθήματος, επειδή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν με τέτοια αβεβαιότητα και ασάφεια στην ορολογία μέχρι έως ότου οι έννοιες ξεκαθαρίσουν και οι μαθητές ολοκληρώσουν το χτίσιμο της γενικής έννοιας. Απαιτείται για ένα τέτοιο μάθημα υψηλού επιπέδου προσήλωση ώστε να είναι ικανός ο μαθητής να συνδέσει την αρχική ιδέα με την τελευταία. Αντίθετα, στο κλασικής δομής μάθημα εστιάζουμε σε ένα κύριο θέμα, χωρίς να υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα νοήματος, τα οποία αποσπών την προσοχή. (Rees & Skidmore, 2008).

Τέλος, ο Robert White (2012) καταπιάνεται με μια κοινωνικοπολιτισμική έρευνα πάνω σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και εμφανίζουν σημάδια κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών στη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έλαβαν μέρος σε διαμεσολαβητικό, εξωσχολικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε για αυτή τη μελέτη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπήρξε μια πολύ σημαντική, στατιστικά, αλλαγή στην αυτοαντίληψη κατά τη διάρκεια του

προγράμματος. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετικά αποτελέσματα σχετικά με την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, τη συνοχή της ομάδας και τη συναισθηματική ρύθμιση, στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που βιώνουν καθημερινά στο σχολείο. Επιπλέον, το 75% ανέφερε ότι βίωσαν τα θετικά οφέλη στην οικογένεια τους από την αρχή της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και το 100% δήλωσε ότι είχαν αναπτύξει ένα βαθύτερο επίπεδο εμπιστοσύνης με τα άλλα μέλη της ομάδας. (White , 2012).

### **Εκπαιδευτικό μοντέλο: Φιλοσοφία, δομή, μαθήματα και εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο.**

Στο τομέα της εκπαίδευσης, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει ιδρύσει τη Διεύθυνση Α.Μ.Ε.Ε.Α., η οποία μεριμνά για την εύρυθμη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) με διορισμό ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού και των γενικών σχολικών τάξεων, στις οποίες παρέχεται η δυνατότητα της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την νομοθεσία 3699/ 2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. παρέχουν διάγνωση στους μαθητές Ε.Ε.Α. και ανάλογα με τις δυσκολίες που έχουν π.χ: κινητική αναπηρία, αισθητηριακές μειονεξίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τοποθετούνται στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο(σχολικός προσανατολισμός). Επιπρόσθετα, με το θεσμό των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) γίνεται η αρχή για την κάλυψη της ανάγκης για επαγγελματικό προσανατολισμό. Παράλληλα, το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας έχει οργανώσει Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) τα οποία λειτουργούν ως φιλανθρωπικά σωματεία. Σε μερικά από αυτά λαμβάνει χώρα υποτυπώδης Σ.Ε.Π. και ιδρύματα που δέχονται Α.Μ.Α., τα οποία περιθάλπουν, αξιολογούν την κατάσταση τους και παρέχουν διαγνώσεις. Οι διαγνώσεις αυτές είναι απαραίτητες για να λάβουν την οικονομική ενίσχυση από το κράτος.

Το 2001, η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδότησε την ερευνητική δράση του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, νυν Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δηλαδή του έργου με τίτλο «Μελέτη, Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού» σε επίπεδο Κέντρου Συμβουλευτικής και

Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και επίπεδο Σχολικής μονάδας για τα Α.Μ.Ε.Α. και για τα άτομα που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα. Ο σκοπός του συγκεκριμένου πονήματος ήταν η εκπαίδευση μελών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής για τη γενική και την ειδική αγωγή. (Δελλασούδας, 2005, σελ. 222 – 225)

Η *Επαγγελματική εκπαίδευση* και η *Επαγγελματική κατάρτιση* συνήθως συγχέονται και δικαιολογημένα. Η *Επαγγελματική εκπαίδευση* (με το νόμο 2817/ 2000 υφίσταται ουσιαστικά η Επαγγελματική εκπαίδευση για Α.Μ.Α. με τα δεδομένα της γενικής αγωγής) είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων, καθώς και θεωρητικών, πρακτικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, χωρίς απόλυτη εξειδίκευση. Έτσι δίδεται η ευκαιρία στο άτομο που λαμβάνει τη συγκεκριμένη εκπαίδευση άμεσα να απασχοληθεί επαγγελματικά, χωρίς εξειδίκευση με επαγγελματική κατάρτιση. (Δελλασούδας, 2005, σελ. 281). Με άλλα λόγια, συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας καλλιεργώντας τις ικανότητες του κάθε ατόμου με ειδικές ανάγκες και εντοπίζοντας τις κλίσεις και τα ταλέντα του με την κατάλληλη επιλογή επαγγέλματος, ώστε να μπορέσει να διατηρήσει τη θέση εργασίας. Ως απόρροια της ολοκλήρωσης του κύκλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι τα ΑμΕΕΑ να αποφύγουν την περιθωριοποίηση, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, βασιζόμενοι στις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες τους. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι τα επαγγελματικά προγράμματα των ατόμων με ΕΕΑ να ανανεώνονται και να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας, έτσι ώστε οι μαθητές να εκπαιδεύονται πάνω σε επαγγέλματα, τα οποία έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας, που είναι απαραίτητα για την οικονομία, και δε θεωρούνται απαρχαιωμένα ή είναι παραδοσιακά επαγγέλματα, επί παραδείγματι η μαγειρική, η ξυλουργική, η κηπουρική κ.ά. , να αποκτούν γνώσεις σε σχέση με το χειρισμό της νέας τεχνολογίας, όπως το χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών με ειδικές εφαρμογές παραγωγής λόγου και ομιλίας, ταμπλετών με οθόνες αφής, εξελιγμένων κινητών τηλεφώνων. Συμπληρωματικά, οι μαθητές με ΕΕΑ μαθαίνουν να εργάζονται σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, να γίνονται περισσότερο παραγωγικοί, να αυξάνουν τη ζωτικότητα τους, δηλαδή, να δουλεύουν περισσότερες ώρες και συνεχόμενα χωρίς διαλείμματα ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά εργασιών, να βελτιώνουν ποιοτικά την εργασία τους. Το ζητούμενο είναι η αυτονομία και η ελευθερία, δηλαδή ο εκπαιδευόμενος να δύναται να εκτελεί δραστηριότητες χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτή του, ώστε να φτάσει το επίπεδο της ανεξάρτητης διαβίωσης, να ζει



φυσιολογικά και ως ανεξάρτητο μέλος της κοινωνίας. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 25 - 27)

Είναι απαραίτητο να τονισθεί ότι στις επαγγελματικές αυτές σχολές δίνεται προτεραιότητα στις επαγγελματικές δεξιότητες εις βάρος των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τα ΑμΕΕΑ, διότι αναπτύσσουν επαρκώς το δίκτυο των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Συναναστρέφονται υγιώς με συνομηλίκους τους με ΕΕΑ ή χωρίς, με τους γονείς τους και κατά συνέπεια δημιουργούν υγιείς και αποδοτικές σχέσεις με τους εργοδότες τους, γεγονός το οποίο αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα τους. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 25 – 27)

Η *Επαγγελματική κατάρτιση* εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και λειτουργούσε στη θέση της Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.) γίνεται αόριστα λόγος στο νόμο 1648/ 86, όπου αναφέρονται αρκετές επαγγελματικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίες προσφέρουν μια υποτυπώδη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης. Επομένως, η επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται η απόκτηση επαγγελματικής εξειδίκευσης, η οποία στοχεύει στην άμεση κάλυψη υφιστάμενων αναγκών της αγοράς εργασίας. Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική κατάρτιση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: την *τυπική κατάρτιση* υπό την εποπτεία του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), η οποία παρέχει τυπικό δίπλωμα άσκησης επαγγέλματος, όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), και την *άτυπη κατάρτιση* υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας, όπως τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), η οποία δε δίδει πιστοποίηση ή τυπικό δίπλωμα. Η διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης είναι μικρότερη σε σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση και δε δινόταν η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αλλάξουν κατεύθυνση. Το πρόβλημα, το οποίο ανέκυπτε, ήταν ότι στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης, ο σπουδαστής δεν μπορούσε να μεταβεί από την απόλυτη εξειδίκευση μιας κατάρτισης σε μία άλλη, η οποία θα τον ενδιέφερε εξίσου ή θα λειτουργούσε συμπληρωματικά σε επίπεδο γνώσεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, γενικές, θεμελιώδεις γνώσεις να συμπεριληφθούν στο πεδίο της κατάρτισης, οι οποίες αποτελούσαν αντικείμενο μόνο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή επισπεύσθηκε εξαιτίας των αναγκών που δημιουργούνταν από τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας. (Δελλασούδας, 2005, σελ. 281 - 284).

Το 1981, τη χρονιά της ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση βρισκόταν σε πολύ πρώιμο στάδιο. Με το νόμο 1836/89 δημιουργείται το Συντονιστικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Αποκατάστασης Α.Μ.Α. υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εργασίας και ο ΟΑΕΔ χορηγεί πιστοποιητικά επαγγελματικής κατάρτισης. Με δεδομένα τα παραπάνω δεν εκπλήσσει το γεγονός της σταδιακής αύξησης των ιδρυμάτων επαγγελματικής κατάρτισης με αρμόδιο οργανισμό τον ΟΑΕΔ(Ειδικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης), ο οποίος είναι υπεύθυνος για την κατάρτιση και την απασχόληση όλου του εργατικού δυναμικού της χώρας. Αργότερα, αναλαμβάνουν αυτό το έργο και άλλοι φορείς. Η αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων κατάρτισης οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως η συνεισφορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα άτομα που επιθυμούν να λάβουν την συγκεκριμένη κατάρτιση έχουν αυξηθεί, το κενό του νομοθετικού πλαισίου για τις υπάρχουσες δομές επαγγελματικής κατάρτισης όπως τα ΙΕΚ και τα ΚΕΚ και εμφάνιση των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα οποία φιλοδοξούν να ενώσουν την επαγγελματική εκπαίδευση με την επαγγελματική κατάρτιση, το Κράτος στηρίζει είτε οικονομικά είτε νομοθετικά την επαγγελματική ένταξη, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ειδικό πρόγραμμα της ΕΟΚ για την αναβάθμιση της ψυχιατρικής περίθαλψης στην Ελλάδα μέσω των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό της κοινωνική ένταξης των Α.Μ.Α. παραμένει χαμηλό τις δεκαετίες 1980 και 1990. (Δελλασούδας, 2005, σελ. 284 - 286)

Στην Ελλάδα, η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΕΚ) αρχίζει σταδιακά να παίρνει σάρκα και οστά, με το νόμο 963/79, όπου γίνεται μνεία για επαγγελματική εκπαίδευση μέσω του ΟΑΕΔ και για επαγγελματική εκπαίδευση για αναπήρους, η οποία επί της ουσίας είναι μορφή επαγγελματικής κατάρτισης. Με τους νόμους 1143/81 και 1566/85 η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται τυπικά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και έτσι και διευθετείται το θέμα της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε). Ωστόσο, κατά το σχολικό έτος 1991 -1992, δύο μόνο σχολές από τις τέσσερις, οι οποίες προσφέρουν το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης βρίσκονταν υπό την αρμοδιότητα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επιπρόσθετα, η Ε.Ε.Ε αποτελεί προεπαγγελματική εκπαίδευση, την οποία θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε στις παρακάτω παραγράφους. (Δελλασούδας, 2005, σελ. 281 - 283)

Στο Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, 1995) που συντάχτηκε από το τομέα της Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ο Επαγγελματικός προσανατολισμός για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ανήκει στο ευρύτερο πλαίσιο της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας μαζί με τις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, η Προεπαγγελματική ετοιμότητα είναι η προετοιμασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας τα Α.Μ.Ε.Ε.Α μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες που σχετίζονται με το επάγγελμα που επέλεξαν, εκπαιδεύονται στο πως να συμπεριφέρονται στον επαγγελματικό χώρο και πως θα διατηρήσουν αυτή την ιδανική συμπεριφορά και σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 43- 48). Μέσα στην ποικιλία των δεξιοτήτων, τις οποίες καλλιεργούν είναι και οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, η γραφή και παραγωγή λόγου.

Το μάθημα του Σ.Ε.Π. βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, όπως, το να εντοπίζουν οι καθηγητές τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες ενός ατόμου, ώστε να προχωρήσουν στο σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος ορίζοντας μέσω διδακτικών παρεμβάσεων τον εκάστοτε στόχο, ο καθορισμός του χρόνου του στοχευμένου προγράμματος, το άτομο να έχει γνώση των κανόνων που διέπουν την αγορά εργασίας και των πραγματικών απαιτήσεων της για να μη βρεθεί προ απορόπτου βιώνοντας όλη την εμπειρία ως απόρριψη, οι καθηγητές να παρουσιάζουν τις πραγματικές συνθήκες, οι οποίες οριοθετούν το επάγγελμα που έχει διαλέξει ο μαθητής ή ο εκπαιδευόμενος, η παρεχόμενη βοήθεια που δίδεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι συνεχής λαμβάνοντας τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και με αυτό τον τρόπο να τον καθιστά ικανό εκούσια να επιλέξει το πλαίσιο της επαγγελματικής του δραστηριότητας και τον χρόνο που θα εισέλθει στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ο εκπαιδευόμενος να απαγκιστρωθεί μόνιμα από την οικογένεια ή τα άτομα που υποκαθιστούν τους γονείς. Όλα τα παραπάνω αποτελούν συστατικά στοιχεία μια Συμβουλευτικής παρέμβασης υπέρ ενός ατόμου, το οποίο εκπαιδεύεται και προετοιμάζεται για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του κοινωνικού κατεστημένου (Δελλασούδας, 2004, σελ. 37 - 38).

## **Η συμβουλευτική, ο προσανατολισμός και η μετάβαση**

Η Συμβουλευτική αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των ερευνητριών Δροσινού, Κοσμίδου - Hardy, & Μπούκα (2007) στο βιβλίο που αναφέρεται στις Δεξιότητες Συμβουλευτικής υπό την οπτική της Κριτικής, Ολικής προσέγγισης, σελ 115 – 146. Σε αυτό καταγράφεται, σύμφωνα με το Κριτικό Αναπτυξιακό μοντέλο, ο πραγματικός στόχος του Επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος είναι η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η μετάβαση θα πρέπει το άτομο να καλλιεργήσει τις δεξιότητες του μέσω: της Αυτογνωσίας, της Πληροφόρησης ως Κοινωνιογνωσίας και της Λήψης απόφασης.

Αναλυτικότερα, η Δροσινού (2014) στο άρθρο της με τίτλο «Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία – Βασικές αρχές και Προτάσεις για τους Υπεύθυνους του Πολιτικού σχεδιασμού», αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα έρευνας, το οποίο ξεκίνησε το 1999, με θέμα τη διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στην εργασία σε όλη την Ευρώπη(16 χώρες έλαβαν μέρος στην έρευνα). Επισημαίνει τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη μετάβαση αυτή, όπως ότι το 1995, το 30% των νέων ηλικίας 20 -29 ετών δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό, το οποίο είναι ακόμα υψηλότερο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μαθητές με ΕΕΑ δεν έχουν τις ίδιες επιλογές κατάρτισης σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό με συνέπεια να έχουν πρόσβαση μόνο σε προγράμματα της πρόνοιας, σε χαμηλόμισθες θέσεις εργασίας και να μην έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν επάγγελμα ή μορφή επαγγελματικής κατάρτισης με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία δε βασίζεται στις τρέχουσες ανάγκες της αγοράς και λαμβάνει χώρα σε απομονωμένα πλαίσια, με απόρροια να μην αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες για σύγχρονα, σύνθετα επαγγέλματα, ο δείκτης ανεργίας των ατόμων με αναπηρίες είναι δύο με τρεις φορές μεγαλύτερος σε σχέση με το δείκτη των ατόμων χωρίς αναπηρίες, οι προσδοκίες των εργοδοτών, των γονέων, των καθηγητών είναι χαμηλές όσον αφορά την εξέλιξη των ατόμων με ΕΕΑ και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους, προβλήματα σχετικά με την προσβασιμότητα των ατόμων με ΕΕΑ στο εργασιακό χώρο, τα οποία απαιτούν εργονομική διευθέτηση, δυσκολίες στην εφαρμογή του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου. Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να γίνουν σεβαστές οι επιλογές των μαθητών, να συνεργαστούν μεταξύ τους οι επαγγελματίες, οι γονείς και οι μαθητές για το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, τα οποία προωθούν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, έμπρακτη εφαρμογή νομοθετικού πλαισίου, στη μετάβαση είναι αναγκαία η άμεση συνεργασία των εργοδοτών και των σχολείων για να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρία πραγματικών συνθηκών εργασίας, η μετάβαση αποτελεί μία μακρόχρονη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία οι μαθητές προετοιμάζονται για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους ένταξη και αποκτούν ικανότητες για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες (Δροσινού, Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία, 2014).

Παράλληλα, ο Λασκαρίδης (2007) επισημαίνει και αυτός τη μεγάλη χρονική διάρκεια της μετάβασης από τη σχολική ζωή στο επάγγελμα, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες πριν(από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο ειδικό σχολείο), κατά τη διάρκεια και μετά τη μετάβαση του ατόμου έχοντας ως στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση και την επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση. Θεωρεί ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών με ΕΕΑ, των εργοδοτών και των υπηρεσιών. Βέβαια, για να στεφθεί με επιτυχία αυτή η συνεργασία, αναγκαία συνθήκη είναι ο μαθητής με ΕΕΑ να είναι ώριμος, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί συναισθηματικά αυτή τη διαδικασία, και να έχει οξύνει τις ικανότητες του μέσω ενός καλά οργανωμένου στοχευμένου, εξατομικευμένου προγράμματος. Οι γονείς οφείλουν να είναι ενημερωμένοι περί των διαθέσιμων προγραμμάτων για άτομα με ΕΕΑ και να γνωρίζουν σε ποιες υπηρεσίες, μπορούν να απευθυνθούν για να δεχθούν βοήθεια. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 28 - 32)

Πιο συγκεκριμένα, οι εργοδότες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των εργαζομένων και ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία θετικά ή αρνητικά. Επομένως, η εκπαίδευση των εργοδοτών είναι ζωτικής σημασίας για να αποκτήσουν την ικανότητα να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη ευελιξία και ευαισθησία σε άτομα με ΕΕΑ και να μειωθούν οι προκαταλήψεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί με αποτέλεσμα να διευκολυνθεί η μετάβαση των ατόμων με ΕΕΑ από το σχολείο στο εργασιακό περιβάλλον. Η επιτυχία των προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης κρίνεται από τη καλή σχέση των εργοδοτών με τα ΑμΕΕΑ., τα οποία υιοθετώντας κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, επικοινωνούν ικανοποιητικά με τους συναδέλφους τους, αποδεικνύονται παραγωγικά στην εργασία τους λόγω πρότερων εμπειριών και νιώθουν αυτοπεποίθηση στις δυνατότητες τους. Η πλειοψηφία των εργοδοτών δεν ήθελε να προσλάβει ΑμΕΕΑ, διότι επικρατούσε η πεποίθηση ότι δε θα ανταποκρίνονταν στις

απαιτήσεις της εκάστοτε θέσης εργασίας. Εν τούτοις, οι εμπειρίες των εργοδοτών, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με άτομα με αναπηρία μέσω των προγραμμάτων που αναφέραμε παραπάνω, είναι θετικές εξαλείφοντας τον οποιοδήποτε δισταγμό και φόβο για τη μείωση της παραγωγικότητας της επιχείρησης και της οικονομικής ζημίας. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 59, 60). Σε περιπτώσεις που οι εργοδότες προσλαμβάνουν άτομα με σοβαρή κινητική και ψυχική αναπηρία, βαριά νοητική καθυστέρηση, σε πλαίσιο υποστηριζόμενης ή επιδοτούμενης απασχόλησης(πλήρης μισθός στα Α.Μ.Ε.Α), καλύπτονται για τη ζημία, την οποία τα Α.Μ.Ε.Α. θα προκαλέσουν στην παραγωγικότητα της επιχείρησης. (Δελλασούδας ,2004, σελ. 121). Επίσης, τα προσόντα που θεωρούνται απαραίτητα για έναν εργαζόμενο είναι τα ακόλουθα: η ικανότητα του να προσαρμόζεται και να κινείται αυτόνομα στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, να είναι παραγωγικός, να ολοκληρώνει ένα έργο, να είναι συνεπής, υπεύθυνος, καθαρός, να συνεργάζεται με τους άλλους. Όλες αυτές οι δεξιότητες αποτελούν το αντικείμενο της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, οι οποίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο ατομικών, δομημένων, ενταξιακών προγραμμάτων. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 62, 63)

Στο βιβλίο, που αναλύει τις Δεξιότητες Συμβουλευτικής υπό την οπτική της Κριτικής, Ολικής προσέγγισης, σελ 115 – 146, οι συγγραφείς, Δροσινού, Κοσμίδου - Hardy, & Μπούκα (2007) επισημαίνουν ότι η μετάβαση αυτή απαιτεί συνεχή παρακολούθηση των ραγδαίων αλλαγών που συντελούνται στην αγορά εργασίας και γενικότερα των ανακατατάξεων στο κοινωνικό περιβάλλον, με απόρροια όλη αυτή η διαδικασία να βιώνεται ως άγχος, αναστάτωση και αγωνία κατά πόσον η επιλογή ενός επαγγέλματος θα είναι η κατάλληλη ή όχι. Η στιγμή, στην οποία ένα άτομο καλείται να επιλέξει επαγγελματικό προσανατολισμό κατά τον Giddens (1991) αποτελεί μία από τις *Μοιραίες στιγμές* (fateful moments) που κρίνουν την μετέπειτα πορεία του.

Όλη αυτή η συναισθηματική κατάσταση που σκιαγραφήθηκε δύναται να οδηγήσει σε *πληροφοριακή υπερφόρτιση* (information overload), όρος που εισήγαγαν οι Rifkin και Howard , όταν ένα άτομο βομβαρδίζεται από πληθώρα πληροφοριών, τις οποίες προσπαθεί να βάλει σε τάξη δίχως να έχει τις απαιτούμενες γνωστικές ικανότητες για το έργο αυτό. Για να αποφευχθεί η πληροφοριακή υπερφόρτιση, το άτομο είναι σημαντικό να καλλιεργήσει δεξιότητες, όπως τη διερεύνηση, τη συλλογή των πληροφοριών, την κριτική τους ανάγνωση και εν συνεχεία την οργάνωση και την αξιολόγηση τους.

Η Κοσμίδου (1991, 1996β) θεωρεί με την εφαρμογή του Κριτικού Αναπτυξιακού μοντέλου στον Επαγγελματικό προσανατολισμό δίνεται έμφαση στην αυτογνωσία και στην κριτική κοινωνιογνωσία, οι οποίες προωθούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αντίστοιχα. Η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη θα αποτελέσουν το κλειδί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και διαχείριση των συνεχών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στο άμεσο και έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον και θα διευκολύνουν τη λήψη των σωστών αποφάσεων για την περαιτέρω επαγγελματική σταδιοδρομία. Το παραπάνω αναπτυξιακό μοντέλο για να πετύχει τους συγκεκριμένους στόχους πρέπει να εφαρμοστεί από έναν ικανό και χαρισματικό σύμβουλο, ο οποίος θα βοηθήσει και θα στηρίξει το άτομο στην προσπάθεια του να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται, όπως η αποδόμηση και αναδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας, του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του ατόμου μέσω της κριτική σκέψης, διαμόρφωση ατόμου σε ενεργό πολίτη και όχι απλώς παθητικό δέκτη, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση (Δροσινού, Κοσμίδου - Hardy, & Μπούκα, 2007).

Επιπρόσθετα, η Δροσινού (2007), στο ίδιο βιβλίο, υπογραμμίζει ότι ο Σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει τις ιδιαίτερες κατηγορίες ατόμων για να παρέχει επιτυχώς τις υπηρεσίες του. Δεν πρέπει να παραγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα αυτών των ανθρώπων τόσο σε μικροεπίπεδο ανάλυσης (προσωπικές αξίες και ατομικά χαρακτηριστικά που συνιστούν τον «προσωπικό» πολιτισμό) όσο σε μακροεπίπεδο. Το μακροεπίπεδο αναφέρεται στους εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν την πολιτιστική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου, επηρεάζουν τις πολιτισμικές παραδόσεις, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη μόρφωση που αποκτούν τα μέλη της.

### **3.Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων**

#### **ΠΑΠΕΑ και προεπαγγελματική ετοιμότητα**

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) είναι ένα γενικό πλαίσιο αρχών που εστιάζει στην αποκατηγοριοποίηση και αποηλικιοποίηση των ατόμων με ΕΕΑ και αναπηρίες. Από κοινού με το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών μαθημάτων σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο εντοπίζουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να επιλέξει το κατάλληλο υλικό, το οποίο ταιριάζει στις δυνατότητες, στα ενδιαφέροντα, στις αδυναμίες και στις ανάγκες του παιδιού. Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, το ενταξιακό πρόγραμμα για ΕΕΑ έχει ως γνώμονα την προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών που θα τον υποδεχθούν και των γονέων του μαθητή.

Η Προεπαγγελματική ετοιμότητα είναι η προετοιμασία για την επαγγελματική εκπαίδευση. Οι δεξιότητες, στις οποίες εστιάζει η προεπαγγελματική ετοιμότητα, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που αφορούν άμεσα τη δουλειά και σε αυτές που εμπλέκονται καθήκοντα που σχετίζονται με τη δουλειά. Οι δεξιότητες της δεύτερης κατηγορίας μπορεί φαινομενικά να μη συνδέονται με την επικείμενη εργασία, αλλά η κατάκτηση τους από τον εκπαιδευόμενο αυξάνει το ποσοστό επιτυχίας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 43).

Τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι δυνατό να αρχίσουν την επαγγελματική προετοιμασία από την προσχολική και τη σχολική ηλικία επιδιδόμενοι σε απλές δραστηριότητες, όπως να διατηρούν την τάξη καθαρή, να εκτελούν εντολές του δασκάλου τους π.χ: σβήσιμο πίνακα, κλείσιμο πόρτας, να μοιράσει τα διορθωμένα τετράδια ή τις φωτοτυπίες με τη θεωρία του μαθήματος. Η σωστή διαχείριση του χρόνου για τα ΑμΕΕΑ είναι μία ικανότητα μείζονος σημασίας για να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του σχολικού προγράμματος: να τελειώνουν την εργασία που τους έχει αναθέσει ο δάσκαλος, να τη ξαναδιαβάζει διορθώνοντας τυχόν λάθη, να τη τελειώνει το συντομότερο δυνατό, να τηρούν την ημερομηνία παράδοσης της εργασίας. Άλλοι τρόποι συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετήσουν είναι να τακτοποιούν τα αντικείμενα που χρειάζονται για το κάθε μάθημα, να δέχονται τις παρατηρήσεις του καθηγητή ή εκπαιδευτή και να βελτιώνονται χωρίς να απογοητεύονται, να προσέχουν στην παράδοση και κάνουν τις ασκήσεις τους διαβάζοντας προσεχτικά τις οδηγίες.

Καθήκοντα, τα οποία πρέπει απαραίτητα να εκτελούνται σε καθημερινή βάση αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο τόσο της προετοιμασίας για το σχολείο όσο και για τη μετέπειτα εργασία, όπως το άτομο με ΕΕΑ να ξυπνά το πρωί έγκαιρα (ρυθμίζει το ξυπνητήρι), προσωπική υγιεινή, επιλογή κατάλληλου ντυσίματος, προετοιμασία πρωινού, προετοιμασία γεύματος για τη δουλειά, άφιξη στο περιβάλλον εργασίας την προκαθορισμένη ώρα.



Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες της προεπαγγελματικής ετοιμότητας χωρίζονται στις εξής ομάδες: επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές, ακαδημαϊκές και ελεύθερου τύπου. Στις *επαγγελματικές δεξιότητες* αντιστοιχούν η καθαριότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, τα ΑμΕΕΑ να ακολουθούν τους κανόνες που ορίζονται από τον εργοδότη, να εργάζονται με προσοχή και συνέπεια. Στις *κοινωνικές δεξιότητες* περιλαμβάνονται η καθαρή και με σωστή άρθρωση ομιλία, να είναι ευγενικοί στην επικοινωνία τους με άλλα άτομα, να συμπεριφέρονται καλά κατά τη διάρκεια του φαγητού, να σηκώνουν το τηλέφωνο. *Προσωπικές δεξιότητες* λέγονται αυτές που έχουν να κάνουν με τη προσωπική υγιεινή (πλύσιμο προσώπου, βούρτσισμα δοντιών, καθαριότητα σώματος), επιλογή κατάλληλου ντυσίματος ανά περίπτωση, καθαρισμός κουζίνας, να καθαρίζουν τα ρούχα τους βάζοντας πλυντήριο, το να γνωρίζουν τα ΑμΕΕΑ να διαβάζουν, η εκμάθηση των σημάτων κυκλοφορίας και η τήρηση τους, το να ξέρουν που μένουν και δίνουν τη διεύθυνση τους όπου είναι απαραίτητο, π.χ: σε δημόσιες υπηρεσίες. Οι ακαδημαϊκού τύπου δεξιότητες είναι να έχουν ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένου, να κάνουν απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, να γράφουν. Οι ελεύθερου τύπου δεξιότητες περικλείουν οποιαδήποτε δεξιότητα έχει αναπτύξει το άτομο με ΕΕΑ που περιλαμβάνονται στις προηγούμενες κατηγορίες (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 44, 45). Οι εκπαιδευτές, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των παραπάνω δεξιοτήτων σε ένα ενιαίο πλαίσιο, οφείλουν να προσέχουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι τις εκτελούν, επί παραδείγματι οι κινήσεις των χεριών κατά τη διάρκεια του φαγητού, πώς χρησιμοποιούν τα αντικείμενα πάνω στο τραπέζι για να γευματίσουν.

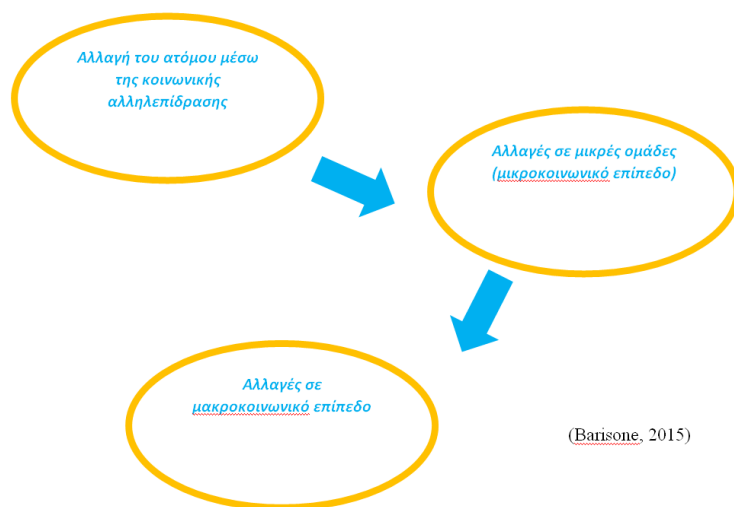
**Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση τη Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στην προεπαγγελματική ετοιμότητα.**

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014) το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε) αναδεικνύει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης, το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς και ορίζεται βάσει των παρακάτω κριτηρίων α) να είναι ξεκάθαρες οι οδηγίες που δίδονται, β) οι οδηγίες να βασίζονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ:

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής , ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), γ) οι δεξιότητες να είναι ιεραρχημένες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, δ)η καθοδήγηση του δασκάλου να έχει ως στόχο την αυτονομία του μαθητή και ε) το πρόγραμμα να αποτελεί εμπειρία, η οποία βιώνεται συνολικά ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις του μαθητή (Δροσινού, 2014).

### Μικροομαδική διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική και παιδαγωγική

Επίσης, η Barisone (2015) αναλύει τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε μικροκοινωνικό και μακροκοινωνικό επίπεδο και προσδίδουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας. Αναφερόμενη στον Lewin (1951) ο οποίος μας λέει ότι σε ένα σύστημα η αλλαγή που παράγεται από κάποιον παράγοντα, πυροδοτεί μια σειρά περαιτέρω αλλαγών σε άλλους παράγοντες με απόρροια να αλλάξει το γενικό πλαίσιο. Η αλλαγή είναι η φυσιολογική κατάσταση της κοινωνικής ζωής. Η σταθερότητα αποτελεί προσωρινή ισορροπία μεταξύ αντιτιθέμενων δυνάμεων.



Η Δροσινού (2007) συμπληρώνει ότι ο Σύμβουλος έχοντας συγκεντρώσει όλα τα παραπάνω στοιχεία για κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές του καταβολές και δεν τις καταγράφει ως έλλειψη (Δροσινού, Κοσμίδου - Hardy, & Μπούκα, 2007). Τα άτομα που κινδυνεύουν από τέτοιου είδους λανθασμένες εκτιμήσεις, είναι αυτά τα οποία απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, όπως εργαζόμενοι οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες, τσιγγάνοι, άτομα αποφυλακισμένα, χρήστες παραισθησιογόνων ουσιών, φορείς του HIV, άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας,

άτομα με αναπηρία, άτομα με σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες, με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π. ή Δ.Ε.Π.Υ), με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία), με διαταραχές λόγου και ομιλίας, με προβλήματα επικοινωνίας και τέλος με άτομα με αναπηρίες, δηλαδή, με ειδικές σωματικές αναπηρίες, με αισθητηριακά ελλείματα, με διανοητικά προβλήματα, με αυτισμό, με κινητικές, νευρολογικές και πολλαπλές αναπηρίες. Ο Σύμβουλος στην απασχόληση, έχοντας την απαραίτητη κατάρτιση για να αντιμετωπίσει, με ενσυναίσθηση και σεβασμό, τόσο ιδιαίτερες περιπτώσεις, έρχεται σε επαφή με Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και με διάφορες ιατροπαιδαγωγικές μονάδες για την εξασφάλιση έγκυρης διάγνωσης από διεπιστημονική ομάδα. Με αυτόν τρόπο, το κάθε άτομο αξιολογείται και εντοπίζονται οι επαγγελματικές του ανάγκες σύμφωνα με τις δυσκολίες του. Οι γονείς οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στην σχολική και στην μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Πάντα με την υποστήριξη μιας καλά εκπαιδευμένης διεπιστημονικής ομάδας, η οποία θα αποτελείται από λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, ειδικό παιδαγωγό, γυμναστή για ΑμΕΑ (Δροσινού, Κοσμίδου - Hardy, & Μπούκα, 2007).

Παράλληλα, η διδασκαλία προεπαγγελματικών δεξιοτήτων έχει ως στόχο να καταστήσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δυνατότητα επιλόγων, δηλαδή τα ΑμΕΕΑ να μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα το τι θα κάνουν, σε ποιο μέρος θα πάνε και με ποιον, ποια πρόσωπα θα συναντήσουν, πόσο χρονικό διάστημα θα μείνουν, ποια χρονική στιγμή. Αποκτούν έλεγχο της ζωής τους και είναι αυτόνομα. Κατά συνέπεια, το ζητούμενο είναι τα ΑμΕΕΑ να διατηρήσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και σε άλλα περιβάλλοντα, να αποτελούν, δηλαδή, μόνιμες ικανότητες, οι οποίες δεν επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν. Επομένως, ο εκπαιδευόμενος με ΕΕΑ θα είναι ικανός να δουλέψει σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, το οποίο δεν του είναι οικείο χωρίς προβλήματα. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 46)

Βασικό κίνητρο μάθησης είναι, όπως προείπαμε, η δυνατότητα επιλογής, να μπορεί ένα άτομο με αναπηρία να παίρνει αποφάσεις μόνο του, παραδείγματος χάρη να επιλέγει τι θα φάει και ύστερα να πληρώνει για αυτό, να ξέρει ποιο μεταφορικό μέσο τον εξυπηρετεί για να επιστρέψει στο σπίτι του. Η συμμετοχή των μαθητών ή εκπαιδευόμενων στη διαδικασία είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών και των

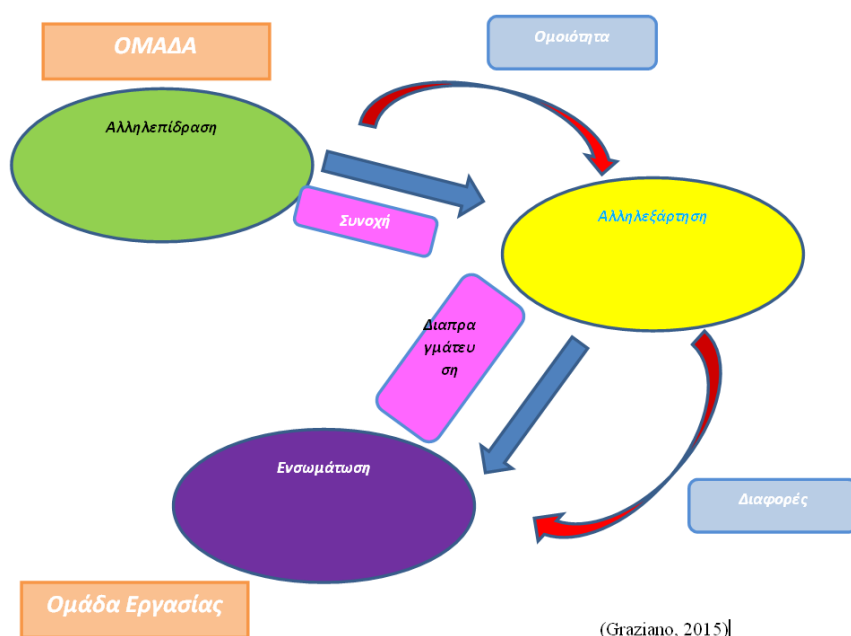
μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί το κλειδί για τον εντοπισμό των μαθησιακών αδυναμιών από τους εκπαιδευτές, καθηγητές. Το επόμενο βήμα είναι η αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών θέτοντας σε εφαρμογή ένα από κοινού σχέδιο μαθητών – εκπαιδευτών, με το οποίο έχουν ορίσει τον τρόπο με το οποίο θα τις ξεπεράσουν και θα καλλιεργήσουν περαιτέρω τις ικανότητες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, τα ΑμΕΕΑ αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τους διευκολύνει στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 47).

Στην Προεπαγγελματική ετοιμότητα, οι δεξιότητες, τις οποίες θα διδαχθούν οι μαθητές, επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα των εκπαιδευόμενων και μέσω αυτών οι καθηγητές αντιλαμβάνονται σε ποιους τομείς οι μαθητές χωλαίνουν και χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια κ εστίαση. Στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται πολυαισθητηριακές μέθοδοι, όπως οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα ταυτόχρονα, συμπλήρωση κενών σε ασκήσεις με τοποθέτηση εικόνων με βέλκρο ή λέξεων πλαστικοποιημένων με βέλκρο (οπτικά, ακουστικά και απτικά ερεθίσματα). Οι συγκεκριμένες μέθοδοι για να αξιοποιηθούν επιτυχώς πρέπει να υπηρετούν μία δεδομένη δομή. Αυτή η δομή παρέχεται από την Ανάλυση έργου (task analysis) και από την Επίδειξη (modelling). Στη Ανάλυση έργου ο διδακτικός στόχος χωρίζεται σε βήματα, τα οποία έχουν συγκεκριμένη σειρά που ακολουθείται από τους μαθητές. Στην Επίδειξη, ο εκπαιδευτής δείχνει τη νέα δεξιότητα και καλείται οι μαθητές με ΕΕΑ να τον μιμηθούν.

Τέλος, οι προεπαγγελματικές δεξιότητες που προωθούνται μέσω της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σχετίζονται με την επαγγελματική απασχόληση και την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση, όπως να επιμελούνται μόνοι τους την προσωπική τους υγιεινή, να φροντίζουν την καθαριότητα των ρούχων, να δύνανται να παρασκευάσουν το γεύμα τους, να επιβιβάζονται σε μέσα μαζικής μεταφοράς, να απευθύνονται στον Ο.Α.Ε.Δ. για εύρεση εργασίας, να αντιλαμβάνονται τη σημασία του μισθού και πως ακριβώς οφείλουν να διαχειριστούν τα χρήματα για να ικανοποιήσουν τις καθημερινές τους ανάγκες (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 47, 48).

Η Graziano, (2015) αναφερόμενη στην οργάνωση του σχολείου, ως αποτέλεσμα της δράσης τεσσάρων συστημάτων, τα οποία δρουν σε συγκεκριμένο κοινωνικό και παραγωγικό πλαίσιο με σκοπό να δοθεί στους μαθητές η κατάλληλη επαγγελματική κατεύθυνση. Αυτά αποτελούνται από το σύστημα των Επαγγελματιών με τους

επαγγελματίες με ειδικές γνώσεις και τους υπεύθυνους για τη διασφάλιση του περιεχομένου της υπηρεσίας, το σύστημα των Πελατών το οποίο αποτελείται από τους μαθητές, τις οικογένειες με τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους, Το τρίτο σύστημα της Οργάνωσης το οποίο απαρτίζεται από το σύνολο των ρόλων και των δεξιοτήτων, τους πόρους, τους κανόνες, τις διαδικασίες, οι οποίες εξασφαλίζουν και καθορίζουν τις προϋποθέσεις για την παροχή της υπηρεσίας. Το τέταρτο σύστημα του δικτύου αποτελείται από τα δίκτυα των ανθρώπων και των υπηρεσιών που σχετίζονται με την παροχή των προσφερομένων υπηρεσιών. Η αναζήτηση συνεχούς συνεργασίας και συγκλίσεως μεταξύ των τεσσάρων συστημάτων αποτελεί πρωταρχικό στόχο για την ποιότητα της υπηρεσίας.



### Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη του προβλήματος διδασκαλίας δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, εστιάζοντας σε μελέτη περίπτωσης, στην οποία το άτομο να μπορεί να επιλέξει κάποιο επάγγελμα που θα ταιριάζει στις ικανότητες και τα ταλέντα της.

Αναλυτικότερα, το ζήτημα με το οποίο καταπιάνεται η συγκεκριμένη μελέτη είναι η Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας δίνοντας

έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με κινητικές αναπηρίες. Εξετάζεται μέσω μελέτης περίπτωσης εάν και σε ποιο βαθμό θα επωφεληθούν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας εξετάζουν:

α) Αν η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με την εφαρμογή Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει μαθήτρια με κινητική αναπηρία για να επιλέξει το επάγγελμα που θα της ταιριάζει αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις δυνατότητες της στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού.

β) Αν οι ώρες διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας που συμπεριλαμβάνονται στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου μπορούν να την υποστηρίξουν αποτελεσματικά

γ) Αν η μικροομαδική διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με Δραστηριότητες Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας (ΔΜ\_ΠΕ) με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να διευκολύνει την σχολική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας επηρεάζοντας τις στάσεις και την κουλτούρα των εμπλεκόμενων ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών ως προς το αντικείμενο της ΕΑΕ και της κινητικής και πολλαπλής αναπηρίας.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

### **1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Η Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με το νόμο 1556/85, έχει ως προτεραιότητα, την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ, την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αλληλοαποδοχή με το κοινωνικό σύνολο. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα. Άλλοι ερευνητές(βλ. στο βιβλίο του Νικόδημου Στ. «Οργάνωση και Ανάπτυξη του τομέα της Ειδικής Αγωγής») θεωρούν ότι «ο γενικός σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι η προσφορά βασικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ανάλογα με τις δυνατότητες και με βάση ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο να αναπληρώσουν τις αδυναμίες τους στο καλύτερο δυνατό επίπεδο, ώστε να περάσουν ομαλά από το σχολείο στη ζωή» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 129).

Η Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου υποστηρίζει ότι η Ειδική Αγωγή έχει ως στόχο να περιορίσει τις διακρίσεις, οι οποίες έχουν επίκεντρο τη σχολική επίδοση, μεταξύ των μαθητών, την αλλαγή νοοτροπίας των γονέων για τη σχολική επίδοση, το να αξιολογούνται αντικειμενικά και δίκαια με σεβασμό στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Άλλοι επιστήμονες (βλ. στο βιβλίο των Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα «Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες») εκφράζουν την άποψη ότι ο σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι «να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά. Να αυξήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να καλλιεργήσει το πνεύμα και να διευκολύνει τη μετάβαση του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία». (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 130)

Το ίδιο πιστεύει και ο Χρηστάκης (2011), ο οποίος υπογραμμίζει ότι ο γενικός σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι να προετοιμάσει το παιδί, ώστε να είναι ικανό να

είναι ενεργό κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πνευματικά. Αυτή η προετοιμασία γίνεται μέσω του σχεδιασμού και της εκτέλεσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων από μία διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος, γονείς, παιδί, άλλοι ειδικοί επαγγελματίες) (Χρηστάκης, 2011, σελ 87).

Είναι φανερό ότι οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής δε διαφέρουν από αυτούς της Γενικής Αγωγής και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητο κομμάτι της εκπαίδευσης. Η Ειδική αγωγή είναι αναγκαίο να ασχολείται με το άτομο, το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικοψυχοσωματικό σύνολο, περίπλοκο και δύσκολο να διδαχθεί, αλλά με τον κατάλληλο και ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας θα μπορέσει να επωφεληθεί, να έρθει σε επαφή και να κατανοήσει το περιβάλλον του. Παράλληλα, η συγκεκριμένη αγωγή δεν πρέπει να επικεντρώνεται στις αδυναμίες, στις βλάβες, στα ελαττώματα των ατόμων με ΕΕΑ, αλλά τα αποδέχεται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας αφήνοντας το περιθώριο να ανακαλύψουν τον κόσμο, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους συμμετέχοντας σε δραστηριότητες είτε στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είτε στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Κατά συνέπεια, η Ειδική αγωγή αποτελεί μια επιστήμη, η οποία πραγματεύεται παιδαγωγικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με καθορισμένες ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις βασιζόμενη στη γνώση της Γενικής Παιδαγωγικής, χωρίς να αποτελεί ξεχωριστό κλάδο. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 130, 131)

## **2. Μελέτη περίπτωσης**

### **Θεωρητική τεκμηρίωση**

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ερευνητική στρατηγική, μια ξεχωριστή μορφή έρευνας, η οποία μελετά κοινωνικά φαινόμενα, όπως την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής. Μια στρατηγική που κατευθύνει τον ερευνητή στην πραγματοποίηση της έρευνας του και με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλέγει τα στοιχεία, τα οποία τον ενδιαφέρουν. Ο Stake (1994) θεωρεί ότι η μελέτη περίπτωσης προσδιορίζεται από το αντικείμενο μελέτης, το οποίο είναι συγκεκριμένο, μοναδικό, κλειστό σύστημα και ο Yin (2003) επισημαίνει ότι η δεδομένη μορφή έρευνας απαντά σε ερωτήματα «πώς»



και «γιατί» που είναι περισσότερα επεξηγηματικά. Είναι ο ιδανικός τρόπος έρευνας όταν ο ερευνητής εξετάζει μέσω της εμπειρίας, σύγχρονα γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν πειραματικά, έχοντας ελάχιστο έλεγχο και λαμβάνουν χώρα σε πραγματικό κοινωνικό χώρο. Το Αμερικανικό Γενικό Λογιστικό Γραφείο το 1990 όρισε τη μελέτη περίπτωσης ως εξής: «Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος σπουδής ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μια περίπτωσης που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ 299- 303). Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο στη μελέτη περίπτωσης είναι ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο ποιοτικές μέθοδοι, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη παραγκωνίζοντας τις ποσοτικές μεθόδους(ποσοτικές μελέτες περίπτωσης έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της ιατρικής αλλά και της ειδικής αγωγής), λόγω του ότι οι ποιοτικοί ερευνητές και οι δάσκαλοι έδειξαν συχνά προτίμηση στην εφαρμογή αυτής της στρατηγικής.

### **Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Η μελέτη περίπτωσης είναι εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση και πραγματοποιήθηκε στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ( Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και κατανέμεται σε πέντε φάσεις. Η πρώτη φάση αναφέρεται στη Συστηματική εμπειρική παρατήρηση, η δεύτερη φάση στην Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) του υπό ένταξη μαθητή, η τρίτη φάση αναφέρεται στη δημιουργία Σχεδίου διδακτικής διαφοροποιημένης εργασίας προσαρμοσμένης στις ΕΕΑ του μαθητή, η τέταρτη φάση αναφέρεται στην υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και η πέμπτη φάση: στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβαση. (Δροσινού, 2014).

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μορφή ποιοτικής παρατήρησης όπου ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που του κεντρίζει το ενδιαφέρον και συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Ο ρόλος του παρατηρητή είναι καίριας σημασίας επηρεάζοντας τις εξελίξεις στην ομάδα και αλληλεπιδρώντας με τα μέλη της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελίδες 253- 256) (Barisone, 2015).

Η χρονική περίοδος, στην οποία πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση, ξεκίνησε από τις 19 Νοεμβρίου του 2014 και ολοκληρώθηκε στις 13 Μαΐου 2015. Τα στοιχεία της μελέτης περίπτωσης λήφθησαν στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο της περιοχής, στο οποίο σύμφωνα με το σχολικό ιστορικό, η Μαρία φοιτά από το 2011.

### **Ατομικό ιστορικό**

Η Μ. είναι μία κοπέλα 15 ετών και φοιτά στην Δ τάξη του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου τη περιοχής της. Σύμφωνα με την διάγνωση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) Αργολίδας το 2011, πάσχει από πολλαπλές συγγενείς ανωμαλίες, δηλαδή Σπαστική διπληγία, Νευρολογική διαταραχή – Κρίσεις επιληψίας, Στραβισμό, που οφείλονται σε περιγεννητικά αίτια. Αδυνατεί να αυτοεξυπηρετηθεί για αυτό το λόγο κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο και κρίνεται απαραίτητη η βοήθεια από την κοπέλα που αποτελεί το Ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Τα πόδια της συγκρατούνται από μια υφασμάτινη λουρίδα. Παρουσιάζει δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα.

Παρά τα κινητικά προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζει είναι πρόσχαρη, συνεργάσιμη με εξαιρετικά καλή διάθεση για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές της. Ντύνεται πολύ προσεγμένα και είναι πάντα καθαρή. Το νοητικό της δυναμικό κινείται σε επίπεδο οριακότητας. Δυσκολεύεται ως προς την πρόσληψη πληροφοριών και τη περαιτέρω επεξεργασία τους, επί παραδείγματι εντοπίζονται ελλείψεις στην οργάνωση των πληροφοριών, η μνημονική της συγκράτηση είναι φτωχή και η ανάκληση είναι ανεπαρκής. Ωστόσο υπάρχει δομημένη και σωστά εκφρασμένη σκέψη.

Ο λόγος της, από φωνολογική άποψης, είναι καλός, διαθέτει σχετικά σωστή συντακτική δομή αλλά με περιορισμένο λεξιλόγιο και με αδυναμίες ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο. Η λεκτική της απόκριση χαρακτηρίζεται από μικρή βραδύτητα.

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση, εκφράζει τα συναισθήματα της και διακρίνεται από συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα. Βέβαια, παρουσιάζει χειριστική συμπεριφορά και δυσκολία στην αποδοχή ορίων.

Στο γνωστικό τομέα, η Μ. δυσκολεύεται ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, και τη γνωστική επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών. Αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς τη δεξιότητα της γραφής, δηλαδή γράφει αλλά με δυσκολία. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, παρά τη μειωμένη όραση κατά το ήμισυ και στους δύο οφθαλμούς και για αυτό το λόγο φοράει γυαλιά και για αυτό το λόγο απαιτείται χορήγηση ειδικών βιβλίων με διαμορφωμένη γραμματοσειρά. Όσον αφορά τα μαθηματικά διαθέτει μαθηματική σκέψη στην επίλυση απλών προβλημάτων με αδυναμίες ως προς την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.

### **Οικογενειακό ιστορικό**

Η Μ. μεγαλώνει σε μια οικογένεια, η οποία της προσφέρει στήριξη οικονομική και πάνω από όλα συναισθηματική. Οι γονείς της έχουν πολύ καλό μορφωτικό επίπεδο. Ο πατέρας είναι συνταξιούχος υπάλληλος τραπεζίτης, ο οποίος κατείχε εξέχουσα θέση σε αυτή και δε δουλεύει πλέον. Η μητέρα δουλεύει σε δημόσια υπηρεσία και συμμετέχει σε εργαστήρια και σεμινάρια εφαρμοσμένων καλών τεχνών, όπως κεραμικής, ζωγραφικής, χειροποίητου κοσμήματος, στα οποία τη συνοδεύει και η Μ. Ο αδελφός της είναι παντρεμένος και κατοικεί στην Αθήνα. Και οι δύο γονείς ενδιαφέρονται πολύ για τη Μαρία, αλλά ειδικά ο πατέρας της προσπαθεί να γεμίζει την ημέρα της με διάφορες δραστηριότητες, όπως ιππασία, το να γράφει σενάρια στον υπολογιστή.

### **Σχολικό ιστορικό**

Η Μαρία φοιτά από το 2011 στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο της περιοχής της.

### **Αίτημα γονέα**

Το αίτημα των γονιών της μαθήτριας δεν ήταν συγκεκριμένο. Απλώς, μου ζήτησαν να παρακολουθώ τη μαθησιακή πορεία της και αν παρατηρήσω ιδιαίτερη αδυναμία σε κάποια δεξιότητα να τους ενημερώσω.

## **3. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων**

### **3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης- Συμμετοχική παρατήρηση**

Το «Ατομικό –μεμονωμένο έργο» αποτελεί ένα ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας στήριξης ατόμων με αναπηρίες που χαίρει μεγάλης αποδοχής από τους φορείς της Εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας. Ένα εργαλείο, στο οποίο έχει τη

δυνατότητα να στηριχτεί και να δομηθεί ένας *Ατομικός φάκελος*. Βέβαια, το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρίζει περαιτέρω κριτικής και ανάλυσης, έτσι ώστε να μην παρατηρηθούν φαινόμενα «προβολικής» παντοδυναμίας είτε από μέρους των επαγγελματιών είτε των συγγενών. Συνεπώς, η διατύπωση των διδακτικών στόχων, ο καθορισμός του περιεχομένου και η εφαρμογή του διδακτικού έργου θα γίνουν ανεμπόδιστα και σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου. (Δροσινού, 2014).

Προφανώς, για να λάβουν χώρα όλα τα παραπάνω καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η παρατήρηση. Σύμφωνα με τους ερευνητές Αβραμίδης & Καλύβα, (2006), σελίδες 220, 221, η *παρατήρηση* είναι η ικανότητα μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων, όπως της όρασης, της ακοής, της οσμής, που αφορούν συμπεριφορές και όχι στάσεις και πεποιθήσεις. Αξιολογούμε, με αυτόν τρόπο, συμπεριφορές, καταστάσεις, σωματικά χαρακτηριστικά και μόνιμους παράγοντες συμπεριφοράς. Ο ερευνητής, όταν παρατηρεί μπορεί να εξάγει συμπεράσματα, αλλά δεν είναι βέβαιος αν είναι ορθά. Επίσης, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις. Για να αρχίσει η έρευνα είναι επιβεβλημένο να γνωρίζουμε που θα εντοπίσουμε τον πληθυσμό που θέλουμε να παρατηρήσουμε, ποιος χώρος είναι ενδεδειγμένος για αυτό και τον τρόπο με τον οποίο θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά που θα εξετάσουμε σε φυσικό περιβάλλον, ώστε όλη η διαδικασία να μην καταλήξει σε απλό πείραμα εργαστηρίου, δίχως πραγματικές συνθήκες. Στην παρατήρηση, η συλλογή των δεδομένων, δηλαδή, των συμπεριφορών, γίνεται μέσω μαγνητοφώνησης, μαγνητοσκόπησης ή ο ίδιος ο ερευνητής είναι σε θέση να τα καταγράψει. Η παρατήρηση είναι άμεση και επομένως είναι ιδανική για να αξιολογήσουμε ομάδες ατόμων που αδυνατούν να εκφραστούν λεκτικά π.χ: παιδιά με ΕΕΑ. Επομένως, μας δίνει την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, επί παραδείγματι την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός παιδιού με προβλήματα ακοής και τους συνομηλίκους του στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου.

Η παρατήρηση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού και υλοποίησης του *Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης.

Κατά την Esterberg (2002) για να επιλεγθεί ο χώρος, ο οποίος θα διεξαχθεί η έρευνα μέσω της παρατηρήσεως, θα πρέπει να προσδιοριστούν οι εξής παράγοντες: α) η καταλληλότητα του μέρους, εάν υπάρχει, β) τα όρια της παρατήρησης μας, γ) το είδος πρόσβασης που έχουμε στο μέρος που μας ενδιαφέρει, δ) η δυνατότητα απόκτησης πρόσβασης, ε) τα ηθικά διλήμματα που εμπλέκονται στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου μέρους, στ) οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 223-225)

Επιπροσθέτως, η δεδομένη μέθοδος διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: Ποιοτική παρατήρηση και Ποσοτική παρατήρηση. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 233) (Δροσινού, 2014).

Η Ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική και συχνά προηγείται της ποσοτικής. Ο παρατηρητής ξεκινάει χωρίς προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρήσει και καταγράφει τη συμπεριφορά που φαίνεται να είναι σημαντική. Χαρακτηρίζεται από την αναγκαιότητα να περνάει ο παρατηρητής περισσότερο χρόνο σε κάποιο πλαίσιο, να γνωρίζει τους συμμετέχοντες και να τηρεί λεπτομερή και εμπιστευτικά αρχεία. Κατά τον Kirk και Miller (1986) το συγκεκριμένο είδος παρατήρησης για να διεξαχθεί περνά από τέσσερις φάσεις: 1) ανάπτυξη ερευνητικού σχεδίου και βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούμε, 2) συλλογή δεδομένων μέσω ποικίλων μεθόδων, 3) ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών που έχουν συλλεγεί, 4) διατύπωση και εξήγηση των ευρημάτων με τρόπο κατανοητό για το ευρύ κοινό. Τα μειονεκτήματα της ποιοτικής παρατήρησης είναι η απαίτηση ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων παρατηρήσεων, η συλλογή δεδομένων είναι χρονοβόρα, δυσκολία διατήρησης της επιστημονικής αντικειμενικότητας και προβληματική η διαδικασία καταγραφής των εμπειριών μας εξαιτίας της δυσκολίας. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 250-252) (Δροσινού, 2014)

Η Ποιοτική παρατήρηση χωρίζεται στην εθνογραφία και στη Συμμετοχική παρατήρηση.

Πιο αναλυτικά, η *συμμετοχική παρατήρηση* αποτελεί τη μορφή παρατήρησης όπου ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που του κεντρίζει το ενδιαφέρον και συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Η συναισθηματική μάθηση που βιώνει ο παρατηρητής εξίσου σημαντική με την καταγραφή των εξωτερικών γεγονότων. Ο ρόλος του παρατηρητή είναι καίριας σημασίας επηρεάζοντας τις εξελίξεις στην ομάδα

και αλληλεπιδρώντας με τα μέλη της . η συμμετοχική παρατήρηση χωρίζεται σε δύο είδη: την *αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση* όπου τα άτομα που αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης, γνωρίζουν ότι ο παρατηρητής είναι παρών για να συλλέξει πληροφορίες για τη συμπεριφορά τους και την *μεταμφιεσμένη συμμετοχική παρατήρηση* όπου τα άτομα που παρατηρούνται αγνοούν το ρόλο του παρατηρητή. Στην τελευταία περίπτωση, τα άτομα μπορεί να συμπεριφέρονται πιο φυσικά και ο παρατηρητής να καταγράψει συμπεριφορές, οι οποίες δεν θα αποτελούσαν, υπό άλλες συνθήκες, αντικείμενο μελέτης των επιστημόνων. Επίσης, ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να βιώσει τις ίδιες καταστάσεις με τα άτομα που μελετάει, συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, γίνεται αυτόπτης μάρτυρας συμπεριφορών, οι οποίες δεν εκδηλώνονται ανοιχτά και προσπαθεί να κατανοήσει του κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με την Esterberg (2002) η συμμετοχική παρατήρηση στηρίζεται σε οκτώ θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες καθορίζουν ότι ο παρατηρητής οφείλει να : 1) εμπλέκεται βαθύτατα σε ένα πλαίσιο για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, 2) συμμετέχει με αρκετούς τρόπους, 3) παρατηρεί ενώ συμμετέχει, 4) κρατάει σημειώσεις για όσα παρατηρεί, 5) κάνει ανεπίσημες (και μερικές φορές και επίσημες) συνεντεύξεις, 6) κρατάει ολοένα και περισσότερες σημειώσεις, 7) αναλύει τις σημειώσεις του και, 8) γράφει την ανάλυση των σημειώσεων με τη μορφή ιστορίας ή εκτεταμένης αφήγησης. Βέβαια, ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκύψουν μεθοδολογικά προβλήματα, όπως ο συμμετοχικός παρατηρητής να απωλέσει την αντικειμενικότητα, η οποία είναι απαραίτητη για την εγκυρότητα και ακρίβεια της παρατήρησης, κατά πόσον επηρέασε τους συμμετέχοντες και τα τεκταινόμενα και σε ποιο βαθμό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 253 - 257) (Caramella, 2015).

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)**

Η Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση που περικλείει όλες τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΔΜΕ: Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, ΓΜΔ: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ΕΜΔ: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες), είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα, εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης.

Εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο αναλυτικά ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής καλείται να αναστοχαστεί και να απαντήσει στα παιδαγωγικά ερωτήματα: τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, τι με μικρή ή μεγάλη βοήθεια, τι με τη συστηματική διδακτική παρέμβαση. (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 28)

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) περιλαμβάνουν κάθε περιοχή της Μαθησιακής ετοιμότητας, του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και σε αυτές καταγράφονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί σημειώνοντας παραδείγματος χάρι το επίπεδο αυτονομίας του. (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 19)

### **Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Η Μαθησιακή Ετοιμότητα περικλείει τις συμπεριφορές αυτές που επιτυγχάνει το παιδί και εντάσσονται στις Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας στον *προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση*. Είναι καίριας σημασίας να έχουμε παρατηρήσει προσεκτικά το μαθητή για να είμαστε σε θέση να πούμε ποιες είναι οι δυνατότητες, ικανότητες του, τα ενδιαφέροντα του, ώστε πάνω σε αυτά να σχεδιαστούν και να δομηθούν τα Διδακτικά προγράμματα έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση των ελλείψεων και προσφέροντας λύση στα προβλήματα του. Οι Λ.Ε.Β.Δ. για να συμπληρωθούν απαιτούν συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού επιλέξει ποιοι άξονες αντιστοιχούν στις ανάγκες και τα θέλω του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Ύστερα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για τον μαθητή, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις *Λίστες Ελέγχου*

*Βασικών Δεξιοτήτων* και στη συνέχεια στο σχεδιασμό των διδακτών προγραμμάτων (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 18- 19).

#### *Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014*

Από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας (Πίνακας 1, ΑΠΑ-ΔΜΕ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τη Ψυχοκινητικότητα, η Αδρή- λεπτή κινητικότητα και από τις Νοητικές ικανότητες, η Οπτική μνήμη, όπου και στους δύο τομείς η μαθήτρια βρίσκεται επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Πιο αναλυτικά, η Μ., στον πίνακα των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας, εκεί που οφείλει να δώσει περισσότερη βαρύτητα είναι στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα στην Αδρή- λεπτή κινητικότητα. Βρίσκεται πιο χαμηλά σε σχέση με το επίπεδο, το οποίο έχει στον Προσανατολισμό ή στο Ρυθμό και το χρόνο. Στον τομέα των Νοητικών ικανοτήτων πρέπει να δοθεί η ίδια βαρύτητα, και ειδικά στην Οπτική μνήμη, στην οποία βρίσκεται αρκετά χαμηλά, ήτοι 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στον Προφορικό λόγο (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, έκφραση με σαφήνεια) και στη Συναισθηματική οργάνωση (Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθημα, Συνεργασία με τους άλλους) η Μ. είναι πολύ κοντά στο φυσιολογικό.

#### *Ενδιάμεση παρατήρηση 16/1/2015*

Από την Ενδιάμεση παρατήρηση (Πίνακας 1, ΑΠΑ-ΔΜΕ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τη Ψυχοκινητικότητα, η Αδρή- λεπτή κινητικότητα και από τις Νοητικές ικανότητες, η Οπτική μνήμη, όπου στον πρώτο τομέα η μαθήτρια βρίσκεται έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και στο δεύτερο πέντε εξάμηνα. Στην πρώτη παρατήρηση και στους δύο τους τομείς η Μαρία βρισκόταν επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Άρα, παρατηρείται μία βελτίωση των επιδόσεων της μαθήτριας.



*Τελική παρατήρηση 5/2/2015*

Από την Τελική παρατήρηση (Πίνακας 1, ΑΠΑ-ΔΜΕ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τη Ψυχοκινητικότητα, η Αδρή- λεπτή κινητικότητα και από τις Νοητικές ικανότητες, η Οπτική μνήμη και η Ακουστική μνήμη, όπου στον πρώτο τομέα η μαθήτρια βρίσκεται έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και στο δεύτερο πέντε εξάμηνα. Στη 2η παρατήρηση, η Μ. παρουσιάζει την ίδια ακριβώς επίδοση. Άρα, στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας παρατηρείται μια στασιμότητα της προόδου της μαθήτριας από την προηγούμενη παρατήρηση. Βέβαια, διαπιστώνεται βελτίωση στον τομέα του Προφορικού λόγου στην Έκφραση με σαφήνεια κατά ένα εξάμηνο και στον τομέα των Νοητικών ικανοτήτων στη Συγκέντρωση προσοχής, επίσης, κατά ένα εξάμηνο. (Βλ. στον Κατάλογο Πινάκων)

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ**

Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) ώστε να προαχθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητας. Οι ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ κατά περιοχές είναι οι εξής:

*Μαθησιακή ετοιμότητα:* τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, να αναπτύσσουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους ικανότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες, *Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες:* τα παιδιά να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κειμένου, να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, να χρησιμοποιήσουν τις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη, *Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον:* τα παιδιά να γνωρίζουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό, να φθάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας, *Δημιουργικές δραστηριότητες:* τα παιδιά να βιώσουν τη χαρά της

δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες, να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο, *Προεπαγγελματική ετοιμότητα*: τα παιδιά να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες, να προσανατολιστούν επαγγελματικά.

Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το ΠΑΠΕΑ οφείλουμε να τηρήσουμε μια δεδομένη μεθοδολογία, η οποία θα περιλαμβάνει Συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων, Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών, επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων, ένταξη σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων, αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων. (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 245, 246).

#### *Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014*

Από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 2, ΑΠΑ-ΕΕΑ-ΠΑΠΕΑ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τις Κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία στο περιβάλλον και από τις Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες, η Γραφή όπου και στους δύο τομείς είναι επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στην Προεπαγγελματική ετοιμότητα πρέπει να δοθεί προσοχή στις Προεπαγγελματικές δεξιότητες όσον αφορά τη χρήση των υπολογιστών. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη αδυναμία της μαθήτριας εντοπίζεται στις Κοινωνικές δεξιότητες, στην Αυτονομία στο περιβάλλον. Στις Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες υπάρχει μεγάλο πρόβλημα στη Γραφή, αλλά μικρότερο στα Μαθηματικά. Στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα βρίσκεται σε καλό επίπεδο, αλλά πρέπει να δοθεί έμφαση στις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Οι Δημιουργικές δραστηριότητες (Ελεύθερος χρόνος, Αισθητικές τέχνες) είναι σε πολύ καλό επίπεδο, αφού η μαθήτρια βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Στη Μαθησιακή ετοιμότητα βρίσκεται σχετικά κοντά στη γραμμή βάσης, εκτός από το κομμάτι της Νοητικής ικανότητας.

*Ενδιάμεση παρατήρηση 16/1/2015*

Από την Ενδιάμεση παρατήρηση (Πίνακας 2, ΑΠΑ-ΕΕΑ-ΠΑΠΕΑ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τις Κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία στο περιβάλλον και από τις Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες, η Γραφή όπου στον πρώτο τομέα είναι επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στον δεύτερο βρίσκεται έξι εξάμηνα πιο κάτω. Σε σχέση με την πρώτη παρατήρηση παρατηρείται βελτίωση στη γραφή όπου η μαθήτρια είναι ένα εξάμηνο πιο πάνω. Στην Προεπαγγελματική ετοιμότητα επίσης έχουμε θετική εξέλιξη των δυνατοτήτων της μαθήτριας, καθώς στις προεπαγγελματικές δεξιότητες είναι τέσσερα εξάμηνα πιο πάνω από τη γραμμή βάσης και στον επαγγελματικό προσανατολισμό τρία εξάμηνα. Άρα, συγκριτικά με την πρώτη παρατήρηση έχουμε διαφορά και στους δύο τομείς ενός εξαμήνου προς τα πάνω.

*Τελική παρατήρηση 5/2/2015*

Από την Τελική παρατήρηση (Πίνακας 2, ΑΠΑ-ΕΕΑ-ΠΑΠΕΑ) ) ως διδακτική προτεραιότητα προκύπτει από τις Κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία στο περιβάλλον και από τις Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες, η Γραφή όπου στον πρώτο τομέα είναι επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στον δεύτερο βρίσκεται έξι εξάμηνα πιο κάτω. Σε σχέση με την 2η παρατήρηση παρατηρείται στασιμότητα στις επιδόσεις της μαθήτριας στους τομείς της διδακτικής προτεραιότητας. Ωστόσο, στην Προεπαγγελματική ετοιμότητα έχουμε θετική εξέλιξη των δυνατοτήτων της μαθήτριας, καθώς στις Προεπαγγελματικές δεξιότητες βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο και βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στο ίδιο επίπεδο, δηλαδή, με τον Επαγγελματικό προσανατολισμό. (Βλ. στον Κατάλογο Πινάκων)

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών**

Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε τέσσερις τομείς: *Δεξιότητες γλώσσας* (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή), *Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας* (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση), *Δεξιότητες Μαθηματικών* (πράξεις, προπαίδια, επίλυση προβλημάτων), *Δεξιότητες Συμπεριφοράς* (θετικές, αρνητικές).

#### *Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014*

Από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας, 3, ΑΠΑ-ΓΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τις Δεξιότητες Γλώσσας, η Γραφή, στην οποία η μαθήτρια είναι επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθώς και από τις Δεξιότητες Μαθηματικών, η επίλυση προβλημάτων, στην οποία είναι έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, η Μ. χωλαίνει περισσότερο στις Δεξιότητες γλώσσας και ειδικά στη Γραφή. Στις Δεξιότητες Μαθηματικών έχει σημαντικά προβλήματα στην επίλυση προβλημάτων, αντίθετα είναι σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, η ψυχοκινητικότητα είναι το αδύναμο της σημείο, καθώς και οι νοητικές ικανότητες.

#### *Ενδιάμεση παρατήρηση 16/1/2015*

Από την Ενδιάμεση παρατήρηση (Πίνακας, 3, ΑΠΑ-ΓΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τις Δεξιότητες Γλώσσας, η Γραφή, στην οποία η μαθήτρια είναι έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθώς και από τις Δεξιότητες Μαθηματικών, η επίλυση προβλημάτων, στην οποία είναι πέντε εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στην πρώτη παρατήρηση και στους δύο τομείς η μαθήτρια βρισκόταν ένα εξάμηνο πιο κάτω. Επίσης, βελτίωση της απόδοσης σημειώνεται στις Δεξιότητες ετοιμότητας, στις Νοητικές ικανότητες όπου η μαθήτρια βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο, δηλαδή πρώτα ήταν πέντε εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και τώρα είναι τέσσερα εξάμηνα.

#### *Τελική παρατήρηση 5/2/2015*

Από την Τελική παρατήρηση (Πίνακας, 3, ΑΠΑ-ΓΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τις Δεξιότητες Γλώσσας, η Γραφή, στην οποία η μαθήτρια είναι έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθώς και από τις Δεξιότητες Μαθηματικών, η επίλυση προβλημάτων, στην οποία είναι πέντε εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στη 2η παρατήρηση και στους δύο τομείς η μαθήτρια βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο. Σημειώνεται, επίσης, στασιμότητα στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας. Όμως, διαπιστώνεται βελτίωση της απόδοσης στις Δεξιότητες ετοιμότητας στις Νοητικές ικανότητες και στις Δεξιότητες των Μαθηματικών στην Προπαίδεια- αριθμούς κατά ένα εξάμηνο και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων. (Βλ. στον Κατάλογο Πινάκων)

## **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών**

Οι *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* αναφέρονται σε έξι τομείς: *Αντιληπτικές λειτουργίες* (Οπτική αντίληψη, Ακουστική αντίληψη, Οπτικοακουστική αντίληψη, Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες), *Μνημονικές λειτουργίες* (Λειτουργική μνήμη- Μνήμη ακολουθιών, Μακροπρόθεσμη μνήμη- Μνημοτεχνική, Ανάπτυξη βραχυπρόθεσμης- λειτουργικής μνήμης), *Γραφικός χώρος* (Χωρο-χρονικός προσανατολισμός, Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου), *Αναγνωστική λειτουργία* (Φωνολογικό μέρος, Προανάγνωση, Ανάγνωση, Γραφή, Μορφολογικό- Ορθογραφία, Σημασιολογικό), *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά* (Αριθμοί και Μαθηματικά σύμβολα, Γλώσσα και Μαθηματικά), *Συμπεριφορά* (Συναισθηματική υποστήριξη, Ανάπτυξη ικανοτήτων προσανατολισμού, Βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας).

*Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014*

Από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας 4, ΑΠΑ- ΕΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τον Γραφικό χώρο, το Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου και από την Αναγνωστική λειτουργία, η Γραφή και Μορφολογικό – ορθογραφία, στα οποία η μαθήτρια είναι επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Πιο αναλυτικά, η έλλειψη εντοπίζεται στο Γραφικό χώρο, στη Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου. Στην Αναγνωστική λειτουργία, η γραφή και η μορφολογικό-ορθογραφία αποτελεί πρόβλημα για τη μαθήτρια λόγω του ότι είναι, επίσης, 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Οι Αντιληπτικές και οι Μνημονικές της λειτουργίες βρίσκονται σε καλό επίπεδο, αφού δεν απέχουν πολύ από τη γραμμή βάσης. Στις Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά αντιμετωπίζει δυσκολίες, αλλά δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας. Τέλος, όσον αφορά τη Συμπεριφορά, η συναισθηματική υποστήριξη είναι άριστη, αφού βρίσκεται στη γραμμή βάσης, ενώ η Ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού είναι 5 εξάμηνα και η Βελτίωση της αυτοεικόνας βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

*Ενδιάμεση παρατήρηση 16/1/2015*

Από την Ενδιάμεση παρατήρηση (Πίνακας 4, ΑΠΑ- ΕΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τον Γραφικό χώρο, η Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου, στην οποία η μαθήτρια είναι πέντε εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης και σε σχέση με τη πρώτη παρατήρηση έχουμε βελτίωση της τάξεως των δύο εξαμήνων. Από την Αναγνωστική λειτουργία, η Γραφή και Μορφολογικό – ορθογραφία, στα οποία η μαθήτρια είναι έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, δηλαδή βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου από την πρώτη παρατήρηση. Παράλληλα, εξέλιξη προς το καλύτερο σημειώνεται και στον τομέα των Αντιληπτικών λειτουργιών και συγκεκριμένα στην Οπτική αντίληψη, όπου η μαθήτρια είναι τρία εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στην πρώτη παρατήρηση ήταν τέσσερα εξάμηνα πιο κάτω.

*Τελική παρατήρηση 5/2/2015*

Από την τελική παρατήρηση (Πίνακας 4, ΑΠΑ- ΕΜΔ) προκύπτει ως προτεραιότητα από τον Γραφικό χώρο, η Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου, στην οποία η μαθήτρια είναι πέντε εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και από την Αναγνωστική λειτουργία, η Γραφή και Μορφολογικό – ορθογραφία, στα οποία η μαθήτρια είναι έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Άρα, στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας η μαθήτρια δεν έδειξε σημάδια βελτίωσης από τη 2η παρατήρηση. Εξέλιξη προς το καλύτερο διαπιστώνεται στον τομέα της Συμπεριφοράς και συγκεκριμένα στη Βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας, όπου η μαθήτρια ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο. (Βλ. στον Κατάλογο Πινάκων)

### **3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης**

Η μεθοδολογία παρέμβασης αναφέρεται στην 4<sup>η</sup> Φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου/ Διδακτικού, Ενταξιακού Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) και της υλοποίησης του, καθώς και στην 5<sup>η</sup> Φάση,

ήτοι Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης εστιάζοντας στο ατομικό περιστατικό, στο μαθητή ή στη μαθήτρια που έχουμε στόχο στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να υποστηρίξουμε και να αναλύσουμε λεπτομερώς. Βέβαια, μία παρέμβαση θα πρέπει να μπορεί να εφαρμοστεί, να υλοποιηθεί, διότι έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις που η παρέμβαση είχε σχεδιαστεί αλλά ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί στην πράξη. Επομένως, εάν υλοποιηθεί τότε ανήκει στο πεδίο της Εφαρμοσμένης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσίνου, 2014)

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις δεξιότητες του παιδιού και ύστερα οργανώνει και υλοποιεί κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας καλύπτοντας αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Δομείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, η υλοποίηση του οποίου βασίζεται σε βήματα, τα οποία είναι αναγκαία για να υλοποιηθούν επιτυχώς και οι στοχευμένες δραστηριότητες.

Επιπλέον, είναι πιθανό να έχουμε παρεμβολή επιπρόσθετων παρεμβάσεων, δηλαδή, αν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν παραπάνω από μία παρεμβάσεις, δεν είναι εφικτό να αντιληφθούμε ποια από τις δύο ή αν ο συνδυασμός των δύο έχει αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, π.χ. η έρευνα των Stevens και Slavin, (1995), οι οποίοι εργάστηκαν πάνω σε αυτήν περίπτωση των πολλαπλών παρεμβάσεων, δηλαδή η ανεξάρτητη μεταβλητή αντιστοιχούσε σε συνδιδασκαλία, συνεργατικό σχεδιασμό, συμβουλευτική κατεύθυνση από συνάδελφο, ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις κ.ά. και η εξαρτημένη μεταβλητή, όπως είναι προφανές στην επίδοση των μαθητών με αποτέλεσμα η ταυτόχρονη εφαρμογή των παραπάνω καινοτομιών να δημιουργήσει σύγχυση στο να διακρίνουν ποια παρέμβαση είχε συγκεκριμένη επίδραση. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 163, 164).

### **Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)**

Σύμφωνα με το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καταγράφονται οι ημερομηνίες παρέμβασης, πληροφορίες για τις στοχευμένες δραστηριότητες. Παρουσιάζει με ακρίβεια τις δραστηριότητες, με τις οποίες ο εκπαιδευτικός απασχόλησε το μαθητή, την ακριβή ημερομηνία που έγιναν, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή (αντίδραση μαθητή σε δραστηριότητα, είτε παρακίνηση από

τον εκπαιδευτικό, εφόσον είναι αρνητική είτε επιβράβευση αν είναι θετική) και στο τέλος καταγράφεται ο παιδαγωγικός αναστοχασμός ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση. (Δροσινού, Μ., 2014)

### **Αυτοπαρατήρηση**

Στην αυτοπαρατήρηση, ο εκπαιδευτικός καταγράφει καθημερινά τη συμπεριφορά τη δική του όσον αφορά το μαθητή δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που βιώνει κάθε φορά π.χ: αίσθημα ικανοποίησης, διότι ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία μία δραστηριότητα, αίσθημα απογοήτευσης, γιατί ο εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να χειριστεί ικανοποιητικά μία κρίση επιληψίας του μαθητή.

### **Περίοδος Αρχικής ΑΠΑ**

*19/11/14, 20/11/14, 24/11/2014 έως 28/11/2014*

Αυτή την εβδομάδα παρακολούθησα αποκλειστικά τα μαθήματα του ΔΕ 1, του τμήματος της Μαρίας και θα συνεχίσω να τα παρακολουθώ. Νιώθω ανακουφισμένη διότι επέλεξα τη μαθήτριά στην οποία θα επικεντρωθώ. Το ευχάριστο είναι ότι είναι πολύ συνεργάσιμη και επικοινωνιακή, αν και με εμένα ακόμη δεν έχει μιλήσει πολύ. Το τμήμα αποτελείται από 5 μαθητές, 3 αγόρια, 2 κορίτσια και έχει την κλασική διάταξη θρανίων. Η Μαρία κάθεται στο πρώτο θρανίο για να βλέπει στον πίνακα κ γω στο τελευταίο για να μην την αποσπώ από το μάθημα της. Η αντίληψη της βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο για αυτό το λόγο δε θέλω να την κάνω να νιώθει άσχημα επιβάλλοντας την παρουσία μου με το να καθίσω στο θρανίο της. Θέλω πρώτα να με συνηθίσει, να αρχίσουμε να συνομιλούμε περισσότερο στο διάλειμμα κ ύστερα να της ζητήσω να κάνουμε κάποια δραστηριότητα μαζί. Την Τετάρτη, στην εκπαιδευτική εκδρομή μιλήσαμε περισσότερο αν και με μονοπωλούσε μία μαθήτριά της Β γυμνασίου με την οποία οφείλω να ομολογήσω ότι τα πάω πολύ καλά! Μέχρι που σκέφτομαι να επιλέξω εκείνη για την πρακτική μου άσκηση, αλλά δε θα το κάνω.

*1/12/ 2014 έως 3/12/2014 (Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014)*

Νιώθω ότι έχω προσαρμοστεί στο κλίμα του σχολείου και πιο συγκεκριμένα αυτό της τάξης του ΔΕ1. Ο Θ. μου είπε: « Κυρία, όλο σε εμάς έρχεστε! Τόσο πολύ σας αρέσουμε;» και του απαντάω: «Για να σας διαλέξω μάλλον μου αρέσετε! Σας θεωρώ



καλό τμήμα!»). Ο Θ. χαμογέλασε. Ένωσα πολύ όμορφα γιατί με αποδέχτηκε ο πιο ατίθασος και ετοιμόλογος της τάξης! Με τα υπόλοιπα παιδιά είχα από την αρχή καλή επαφή και επικοινωνία, εκτός, βέβαια, από τη Μαρία, η οποία στην αρχή είχε αμυντική στάση και ήταν λίγο καχύποπτη. Τώρα πια έχει αλλάξει στάση απέναντι μου. Μιλάμε περισσότερο και μου εμπιστεύεται λεπτομέρειες από τη ζωή της, γεγονός το οποίο με χαροποιεί πολύ. Όσον αφορά τη συμπεριφορά των συναδέλφων – καθηγητών απέναντι μου, διαπίστωσα ότι αρχίζουν και συνηθίζουν την παρουσία μου στην αίθουσα και έχουν λιγότερο άγχος συγκριτικά με τις πρώτες μέρες. Μετά το ξάφνιασμα που προκάλεσε η παρουσία μου, το σχολείο μπαίνει στους κανονικούς του ρυθμούς.

### **Περίοδος Ενδιάμεσης ΑΠΑ**

*8/12/2014*

Σήμερα πήγαμε στο τμήμα των Θεατρικών σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο Ναύπλιο για να παρακολουθήσουμε μία παράσταση, την οποία ετοίμασαν οι φοιτητές ειδικά για εμάς. Ήμουν πολύ ενθουσιασμένη για αυτό! Περίμενα πως και πως να έρθει η μέρα να πάμε! Η πρώτη εντύπωση από τη σχολή ήταν πολύ καλή. Οι φοιτητές μας υποδέχθηκαν θερμά και μας βοήθησαν για να βρούμε τις θέσεις μας μέσα στην αίθουσα. Ένωσα άνετα παρόλο που βρισκόμουν σε ένα ξένο χώρο. Η παράσταση που ανέβασαν ήταν το «Όνειρο θερινής νυκτός» του Ουίλιαμ Σαίξπηρ προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών, π.χ. μιλούσαν με μικρές φράσεις αφήνοντας το πλούσιο κείμενο του Σαίξπηρ με τις μεγάλες περιόδους και τις δύσκολες λέξεις. Μου άρεσε ο τρόπος που το απέδωσαν, καθώς και η ερμηνεία τους. Ήταν πραγματικά μια αξιόλογη προσπάθεια.

*15/12/ 2014 έως 18/12/2014*

Αυτή την εβδομάδα, η ατμόσφαιρα στο σχολείο ήταν πολύ ευχάριστη και γιορτινή. Στα διαλείμματα όλοι βοηθάμε για το στόλισμα του χριστουγεννιάτικου δέντρου και γενικότερα για το στολισμό του σχολείου με διάφορα λαμπιόνια και χάρτινα αστέρια. Είμαι πολύ χαρούμενη λόγω των Χριστουγέννων που πλησιάζουν, αλλά κυρίως γιατί όλοι μαθητές, ανεξαιρέτως, βοηθούν σε αυτή την προσπάθεια. Ο ένας στήνει το δέντρο, άλλος βάζει τις χριστουγεννιάτικες μπάλες, άλλος κόβει με το ψαλίδι χάρτινα αστέρια

και άλλα στολίδια. Κυριαρχεί κλίμα απόλυτης συνεργασίας για έναν κοινό σκοπό. Μπήκα και γω στο γιορτινό πνεύμα και μαζί με τη Μ. ετοιμάζαμε στεφανάκια, ημερολόγια, καθώς και με τα υπόλοιπα παιδιά. Νιώθω ότι οι μαθητές με έχουν αποδεχτεί και με αντιμετωπίζουν ως καθηγήτρια τους. Για εμένα αυτό είναι η καλύτερη ανταμοιβή.

*22/12/2014, 23/12/2014*

Σήμερα είναι η γιορτή του σχολείου και ήρθα από νωρίς για να βοηθήσω. Όλοι είναι ευδιάθετοι και επηρεασμένοι από τη χριστουγεννιάτικη ατμόσφαιρα. Μετά από κάποια ώρα ήρθαν οι γονείς και οι επίσημοι. Η Β. μία μαθήτρια της Β΄ γυμνασίου θέλησε να με γνωρίσει στους γονείς της και στην αδελφή της, η οποία επιθυμεί και εκείνη να ασχοληθεί με την ειδική αγωγή. Χάρηκα πολύ που συνάντησα την οικογένεια της και ακόμα περισσότερο που η Β. είχε την ανάγκη να μου τη γνωρίσει. Η συμπεριφορά της αυτή δείχνει ότι με συμπαθεί πολύ. Η γιορτή ήταν πολύ όμορφη και περάσαμε όλοι πολύ ωραία.

*14/01/2015, 16/01/2015 (Ενδιάμεση παρατήρηση 16/01/2015)*

Έχω ενσωματωθεί στο κλίμα του σχολείου. Από σήμερα βοηθάω τη Μ. στην τουαλέτα. Επί της ουσίας βοηθάω την κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού οπότε θελήσει η Μ. τουαλέτα. Εξαιτίας της διπληγίας δεν είναι σε θέση να στέκεται πολύ καλά όρθια, παρόλο που στον χώρο της τουαλέτας υπάρχει μπάρα από την οποία μπορεί να κρατιέται. Η δική μου δουλειά είναι να την κρατάω μέχρι η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού την ετοιμάσει για να καθίσει στην τουαλέτα. Νιώθω χαρά και ικανοποίηση που δύναμαι να βοηθήσω τόσο τη Μ. όσο και την κοπέλα, η οποία έχει αποκτήσει πρόβλημα στη μέση εξαιτίας του βάρους. Από τη στιγμή που προσφέρθηκα να βοηθήσω στην τουαλέτα, η Μ. με συμπάθησε ακόμα περισσότερο και άρχισε να με εμπιστεύεται λέγοντας και αναλύοντας μου διάφορα γεγονότα από την καθημερινότητα της.

Η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού ξαφνιάστηκε ευχάριστα για την πρωτοβουλία μου αυτή και μου είπε ότι δεν περίμενε ότι κάποιος από τους καθηγητές να βοηθήσει στην τουαλέτα κ πρόσθεσε ότι το θεωρούν υποτιμητικό. Της απάντησα ότι ο ρόλος της στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός και χωρίς εκείνη δε θα

λειτουργούσε σωστά και είναι καθήκον του κάθε καθηγητή οι μαθητές να είναι και να αισθάνονται όμορφα και σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα τους χωρίς τέτοιου είδους προβλήματα. Μία μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου, η Β. μου έδωσε μία ροζ κάρτα, την οποία έφτιαξε μόνη της και στο εσωτερικό της είχε γράψει ευχές για την καινούργια χρονιά. Μαζί με την κάρτα μου έφερε και ένα κομμάτι βασιλόπιτα! Ένιωσα πολύ όμορφα με αυτή της την κίνηση! Είναι πολύ γλυκό κορίτσι!

### **Περίοδος Τελικής ΑΠΑ**

*19/01/2015 , 21/01/2015*

Αυτές τις δύο μέρες τα πράγματα κύλισαν ομαλά. Έχω πλήρως ενταχθεί στο κλίμα του σχολείου και παρακολουθώ κανονικά τα μαθήματα του ΔΕ1, του τμήματος της Μ. Πλέον όταν η Μ. χρειαστεί τουαλέτα τη βγάζω από την αίθουσα και μετά βοηθάω την κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού σε όλη τη διαδικασία. Βέβαια, ο χώρος της τουαλέτας είναι περιορισμένος. Μπορεί να περάσει η Μ. με το αμαξίδιο από την πόρτα, αλλά δεν μπορούμε να τη βοηθήσουμε, όπως θα έπρεπε. Ο χώρος είναι μικρός για να κινηθούν με άνεση τρία άτομα και το αμαξίδιο πιάνει ένα μεγάλο μέρος του χώρου αυτού με αποτέλεσμα να προσπαθούμε να υπολογίσουμε με ακρίβεια εκατοστού την κάθε μας κίνηση. Οφείλει το σχολείο να μεγαλώσει το συγκεκριμένο χώρο.

*28/01/2015, 29/01/2015*

Η σχέση μου με τη Μ. γίνεται κάθε μέρα και πιο στενή. Συζητάμε για πολλά θέματα, τα οποία την απασχολούν, γελάμε. Στα διαλείμματα είμαι συνέχεια μαζί της και τη βοηθάω να μετακινηθεί στο προαύλιο σπρώχνοντας το αμαξίδιο. Κατά διάρκεια του μαθήματος καθόμαστε στο ίδιο θρανίο και τη βοηθάω είτε για να γράψει κάτι είτε να διαβάσει κάποιο κείμενο.

*4/02/2015, 5/02/2015 (Τελική Παρατήρηση 5/02/2015)*

Την Τετάρτη, είχε οργανωθεί γιορτή για την κοπή της βασιλόπιτας. Αυτή η γιορτή έγινε εκτός σχολείου σε μια καφετέρια στη Νέα Κίο. Πριν πάμε εκεί, επισκεφθήκαμε το λαογραφικό μουσείο της περιοχής, το οποίο ήταν πολύ καλά οργανωμένο και τα εκθέματα πολύ ενδιαφέροντα. Αυτή η επίσκεψη με χαροποίησε πολύ και με έκανε να βγω από τη καθημερινή ρουτίνα. Είναι εξίσου σημαντικό και για τους καθηγητές και

για τους μαθητές να επισκέπτονται τέτοιους χώρους, διότι οι αναμνήσεις, οι φωτογραφίες, οι παρατηρήσεις που γίνονται μπορούν να αξιοποιηθούν για να αποτελέσουν θέμα συζήτησης και έρευνας στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, της λογοτεχνίας και της νεοελληνικής γλώσσας δουλεύοντας πάνω σε μια διαθεματική εργασία ή πρότζεκτ.

*9/02/2015, 11/02/2015*

Τη Δευτέρα, τη 2η ώρα, πήρα τη Μ. από το τμήμα της και την έβαλα να πληκτρολογήσει ένα ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων, το οποίο θα δίναμε σε επιχειρήσεις για να δούμε στατιστικά πόσα άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα, άτομα με κινητικά προβλήματα απασχολούν.

Όταν της ανακοίνωσα ότι θα ασχοληθούμε με αυτή τη δραστηριότητα έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και αυτό με χαροποίησε πολύ. Αμέσως άρχισε να πληκτρολογεί και να μου προτείνει διάφορες αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν.

Συνεχίσαμε για και τις υπόλοιπες ώρες χωρίς να ενδιαφέρεται να βγει στο προαύλιο για διάλειμμα. Οι συμμαθητές της άνοιγαν την πόρτα να δουν τι κάνουμε και με ρωτούσαν αν θα κάναμε κάτι αντίστοιχο μαζί. Ένιωσα όμορφα αλλά με στενοχωρούσε το γεγονός ότι δεν είχα την αρμοδιότητα να αφιερώσω χρόνο και στους υπόλοιπους μαθητές.

*5/03/2015*

Η επικοινωνία μου με τη Μ. είναι πολύ καλή. Καθόμαστε στο πρώτο θρανίο μαζί και τη βοηθάω σε ότι χρειαστεί. Αυτό που με απασχολεί, είναι κατά πόσον θα μπορέσω να απασχολήσω μεμονωμένα τη Μ. με διάφορες δραστηριότητες, τις οποίες έχω σχεδιάσει και προετοιμάσει σύμφωνα με τις ανάγκες της. Αυτό που με περιορίζει είναι η αντίδραση της μητέρας στην προοπτική να χάσει κάποιες ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα της, γιατί την προηγούμενη φορά που το επιχειρήσα αυτό, ήταν πολύ αρνητική και επικοινωνήσε αμέσως με το διευθυντή για να μην επαναληφθεί.

*29/04/2015, 30/04/2015, 5/05/2015*

Οδεύουμε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά γίνονται όλο πιο ανήσυχα. Δε συγκεντρώνονται εύκολα, το ίδιο και η Μ. Η στάση της απέναντι μου είναι ακόμα πιο φιλική. Το τελευταίο διάστημα δεν πηγαίνω καθημερινά και όταν πηγαίνω χαιρέται

πολύ. Με ενημερώνει για τα τεκταινόμενα των ημερών που έλειπα και γενικότερα μου λέει τα νέα της.

*11/05/2015, 12/05/2015, 13/05/2015*

Αυτές τις τρεις μέρες, έλαβαν χώρα πέντε πειράματα. Σε αυτά τα πέντε πειράματα έδωσα στη Μ. 5 κοινωνικές ιστορίες μαζί με παιδαγωγικό, υποστηρικτικό υλικό. Η Μ. κατανόησε τις κοινωνικές ιστορίες απαντώντας τις περισσότερες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σωστά. Στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήθελε να της διαβάσω εγώ το κείμενο, λόγω του ότι είχε συνηθίσει να μην μπορεί να διαβάσει εξαιτίας της μικρής γραμματοσειράς. Μετά από λίγο είδε ότι τα γράμματα ήταν αρκούντως μεγάλα για να τα καταφέρει και μόνη της οπότε μου πήρε το φυλλάδιο από τα χέρια. Τις ερωτήσεις πολλαπλής της έκανε σχεδόν μόνη της, εγώ απλώς της έλυσα απορίες. Χάρηκα πολύ από την εξέλιξη αυτή και ότι την έβλεπα να νιώθει ικανοποίηση ότι ολοκλήρωσε μία δραστηριότητα μόνης της. Ως παιδαγωγικό-υποστηρικτικό υλικό της έδωσα πλαστικοποιημένες εικόνες σε μορφή παζλ, οι οποίες παρουσιάζουν επαγγέλματα και αντικείμενα που συνδέονται με αυτά. Υπήρχε πρόβλημα στην εκτύπωση και οι λέξεις κάτω από κάθε εικόνα δε διακρίνονταν με αποτέλεσμα να μην μπορεί να τις διαβάσει και να τη βοηθήσω εγώ. Πίστευα ότι ήταν αρκετά μεγάλα τα γράμματα και ότι δε θα είχε θέμα, αλλά έκανα λάθος. Στις υπόλοιπες κοινωνικές ιστορίες η Μ. αποδείχθηκε ότι ήταν ικανή και να κατανοήσει τα κείμενα και να λύσει τις ασκήσεις.

### **Ετεροπαρατήρηση**

Στην Ετεροπαρατήρηση, ο εκπαιδευτικός αναλύει τη συμπεριφορά του μαθητή στη σχολική αίθουσα: κατά πόσον ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και αν απαντά σωστά σε αυτές, αν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και τι είδους, αν επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις.

### **Περίοδος Αρχικής ΑΠΑ**

*19/11/14, 20/11/14, 24/11/2014 έως 28/11/2014*

Στο ΔΕ 1, σε σύνολο πέντε μαθητών είναι δύο παιδιά με αμαξίδιο, ένα αγόρι, ένα κορίτσι. Κάθονται και οι δύο στα πρώτα θρανία για να διευκολύνονται κατά την είσοδο και έξοδο τους από την αίθουσα. Η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού ανά τακτά διαστήματα τα βοηθάει για να πάνε στην τουαλέτα.

Το αγόρι έχει επίκτητη αλαλία, αλλά το νοητικό του δυναμικό είναι σε καλό επίπεδο. Επικοινωνεί με τους συμμαθητές και τους καθηγητές του διαμέσου της γραφής. Έχει πάντα μπροστά του ένα τετράδιο και ένα στυλό. Το κορίτσι μιλάει και επικοινωνεί με ευκολία. Φοράει γυαλιά και εξαιτίας της μειωμένης όρασης της δυσκολεύεται να διαβάσει τα σχολικά εγχειρίδια. Νομίζω ότι θα επιλέξω τη συγκεκριμένη μαθήτριά για την πρακτική μου άσκηση, αν και δεν έχουμε μιλήσει τόσο πολύ μαζί, όσο με τα άλλα παιδιά. Δεν μου έχει κάνει ακόμα ερωτήσεις για ποιο λόγο βρίσκομαι στο σχολείο τους, όπως οι υπόλοιποι. Απλώς με παρατηρεί και ακούει αυτά που λέω. Προσπαθεί να με ψυχολογήσει.

Μπαίνοντας στην αίθουσα παρατήρησα τη διάταξη των θρανίων. Είναι η κλασική διάταξη θρανίων, το ένα πίσω από το άλλο. Τέσσερα θρανία στη δεξιά πλευρά της αίθουσας και τρία θρανία στην αριστερή πλευρά. Η Μαρία κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς για να βλέπει στον πίνακα διότι έχει στραβισμό, ο οποίος της έχει προκαλέσει μείωση της όρασης της κατά το ήμισυ και στα δύο μάτια. Τα γυαλιά που φοράει βελτιώνουν λίγο την κατάσταση της.

Η Μ. κάθεται στο πρώτο θρανίο και για ένα ακόμη λόγο. Όπως φαίνεται και στο σχέδιο 1, η θέση στην οποία κάθεται βρίσκεται πιο κοντά στην έξοδο, οπότε ανά πάσα στιγμή έχει τη δυνατότητα να αποχωρήσει χωρίς να χρειάζεται να διασχίσει ολόκληρη την αίθουσα με το αμαξίδιο της. Παράλληλα, η θέση αυτή της επιτρέπει να εκφράζει άμεσα τις απορίες στους καθηγητές της, λόγω της πολύ μικρής απόστασης που έχει από την έδρα. Το τμήμα της το ΔΕ 1 αποτελείται από άλλους τέσσερις μαθητές: 3 αγόρια και 1 κορίτσι. Το ένα αγόρι, ο Χ. βρίσκεται και εκείνος σε αναπηρικό αμαξίδιο κ κάθεται στο πρώτο θρανίο της δεξιάς σειράς, από πίσω του κάθεται η Α. με νοητική καθυστέρηση, πίσω από τη Μαρία κάθεται ο Π. με οριακή νοημοσύνη και στο τελευταίο θρανίο κάθεται ο Θ. με βαριάς μορφής δυσλεξία κ με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Το τμήμα ως ομάδα λειτουργεί πολύ καλά. Η Μαρία επικοινωνεί με τους συμμαθητές της και εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά της. Ο Θ. και ο Π. σε κάθε διάλειμμα βοηθούν τη Μαρία και τον Χ. να βγουν έξω και το κάνουν με δική τους πρωτοβουλία, γεγονός το οποίο είναι πολύ θετικό και ενθαρρυντικό. Δείχνει ότι κυριαρχεί κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ τους. Μόνο όταν έρχεται ο Τ., το φλερτ της Μαρίας δεν τη βοηθούν οι συμμαθητές της, γιατί τη συνοδεύει εκείνος.

Πιο συγκεκριμένα, την Πέμπτη όλοι μαζί έπαιξαν ένα παιχνίδι μνήμης με κάρτες. Ο σκοπός του παιχνιδιού ήταν να βρουν όσα περισσότερα ζεύγη όμοιων εικόνων μπορούσαν. Οι κάρτες ήταν απλωμένες στο θρανίο με καλυμμένες τις εικόνες, ώστε να μη φαίνονται. Όλοι βρήκαν ζεύγη με πρωτοπόρο τον Θ. Η Μαρία δε βρήκε κανένα ζεύγος εξαιτίας της φτωχής μνημονικής της συγκράτησης και της ανεπαρκούς ανάκλησης. Παρ' όλα αυτά, δεν πτοήθηκε, ούτε χάλασε η διάθεση της. Το αποδέχτηκε με μεγάλη ωριμότητα (κατηγορία συναισθηματικής οργάνωσης).

Η Μαρία συμμετέχει σε όλα τα μαθήματα, έχει γνώσεις και ιδιαίτερα στο μάθημα της πληροφορικής, το οποίο έχει επιλέξει και θα πάρει πιστοποίηση τελειώνοντας, αν και αυτή τη βδομάδα δεν ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις της, δηλαδή δεν έκανε τις ασκήσεις που της είχε βάλει για το σπίτι η καθηγήτρια της. Όταν την ρώτησε για ποιο λόγο δεν τις έκανε, μιλούσε με δυσκολία, δίσταζε και προσπαθούσε να δικαιολογηθεί. Πάντως, ξέρει να χειρίζεται έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Γνωρίζει πως ανοίγει και κλείνει, πως να «μπαίνει» στο διαδίκτυο.

Αντιδρά όταν κάποιος συμμαθητής της κάνει φασαρία (συνήθως είναι ο Θ.) και προσπαθεί φωνάζοντας να τον επαναφέρει στην «τάξη».

Εκφράζει τα συναισθήματα της και αυτό το απέδειξε λέγοντας στην τάξη κάτι που την πείραξε πολύ και τη στενοχώρησε. Ένα παιδί τη χαρακτήρισε «μπετονιέρα» εξαιτίας του αμαξιδίου της. Η Μαρία είχε το θάρρος να εκφράσει το παράπονο της και ήταν πολύ συνειδητοποιημένη δηλώνοντας ότι δεν μπορούσε να το ανεχτεί άλλο.

Επιπρόσθετα, η Μ. προσέχει στο μάθημα και προσπαθεί να σημειώνει αυτά που γράφει ο εκάστοτε καθηγητής στον πίνακα. Είναι δεξιόχειρας. Βέβαια, εξαιτίας της σπαστικής διπληγίας της έχει πρόβλημα στην λεπτή κινητικότητα (ανοιγοκλείνει το φερμουάρ της κασετίνας της) και δυσκολεύεται πολύ στο γράψιμο. Παρ' όλα αυτά βλέποντας μια φωτοτυπία στην οποία είχε γράψει, ο γραφικός της χαρακτήρας (τα γράμματα δεν εφάπτονται των γραμμών και ήταν ανομοιόμορφα) ήταν μεν δυσανάγνωστος αλλά μπορούσε να διακρίνει κάποιος τα γράμματα και κατ' επέκταση να διαβάσει τις λέξεις. Θεωρώ ότι ναι μεν αντιμετωπίζει δυσκολία, αλλά έχει επαναπαυτεί. Προσωπικά, θα την έβαζα να μου αντιγράψει μικρές φράσεις για να οξύνει αυτή της τη δεξιότητα.

Παρατήρησα ότι όλα τα σχολικά της εγχειρίδια δεν έχουν προσαρμοσμένη γραμματοσειρά και συγκεκριμένα σε 24 γραμματοσειρά, οπότε της είναι αδύνατον να

διαβάσει. Οι καθηγητές της δίνουν φωτοτυπίες χωρίς να έχουν προσαρμόσει τη γραμματοσειρά στα δικά της δεδομένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το διαγώνισμα στο μάθημα της γλώσσας. Η φιλόλογος είχε γράψει τις ερωτήσεις πλήρους ανάπτυξης με στυλό, ο γραφικός της χαρακτήρας ήταν καλλιγραφικός οπότε δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τη Μαρία να διαβάσει και επιπλέον τα γράμματα δεν ήταν αρκετά μεγάλα. Στη θέση της θα έβαζα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής γραμμένες στον υπολογιστή σε γραμματοσειρά 24, ώστε να μπορεί να τις συμπληρώσει μόνη της χωρίς βοήθεια. Ολοκλήρωσε το διαγώνισμα με τη βοήθεια της καθηγήτριας της, η οποία κάθισε δίπλα της και την εξέταζε στην ουσία προφορικά γράφοντας για εκείνη τις απαντήσεις.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στην εκδρομή που πήγαμε την Τετάρτη στη βιβλιοθήκη «Παλαμίδης» στο Ναύπλιο (σχέδιο 2). Συμμετείχαν όλα τα τμήματα του σχολείου. Πηγαίνοντας στη βιβλιοθήκη η υπεύθυνη μας ενημέρωσε για τον τρόπο λειτουργίας του χώρου, δηλαδή πως βγάζουμε κάρτα για το δανεισμό των βιβλίων, πως βρίσκουμε συγκεκριμένο βιβλίο σύμφωνα με το κωδικό που έχει στη ράχη του, πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε για να μην ενοχλούμε. Μας ξενάγησε στο χώρο του αναγνωστήριου, στο χώρο όπου βρίσκονται οι υπολογιστές και στο χώρο της γραμματείας. Ύστερα πήγαμε βόλτα με το τρενάκι της πόλης περνώντας από όλα τα αξιοθέατα του Ναυπλίου.

*1/12/2014 έως 3/12/2014 (Αρχική Παρατήρηση 1/12/2014)*

Έχω παρατηρήσει ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για το κάθε μάθημα δεν αντιστοιχούν πάντα με την τάξη στην οποία βρίσκεται το τμήμα ΔΕ1, επί παραδείγματι στο μάθημα της Κοινωνικής αγωγής παραδίδεται ύλη από το βιβλίο της Γ΄ γυμνασίου, ενώ στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές διδάσκονται από το βιβλίο της Α΄ γυμνασίου. Επίσης, το μάθημα των αρχαίων γίνεται με βιβλίο της Β΄ γυμνασίου (Ιλιάδα του Ομήρου) και στο μάθημα των Μαθηματικών με βιβλίο της Α΄ γυμνασίου.

Αυτό δείχνει τη διαφορά από το αντίστοιχο επίπεδο των μαθητών Γ΄ γυμνασίου της Γενικής αγωγής, η οποία δεν είναι σημαντικά μεγάλη. Οι καθηγητές έχουν προσαρμόσει την ύλη ανάλογα με το νοητικό επίπεδο των παιδιών, με τα κενά, τα οποία έχουν μετά από χρόνων ταλαιπωρίας σε γενικά σχολεία και σε σχέση πάντα με το ρυθμό εκμάθησής τους.



Η Μ. πήρε 18 στο διαγώνισμα της Νεοελληνικής γλώσσας και χάρηκε πολύ με το αποτέλεσμα. Στο συγκεκριμένο διαγώνισμα, στην ουσία είχε εξεταστεί προφορικά διότι η καθηγήτρια της έγραφε τις απαντήσεις. Όπως είχα αναφερθεί σε προηγούμενη περίπτωση, τα γράμματα δεν μπορούσε να τα διαβάσει εξαιτίας του στραβισμού της και η καθηγήτρια της δεν είχε μεριμνήσει, ώστε να γράψει το διαγώνισμα της στον υπολογιστή με 18+ γραμματοσειρά και όχι γραμμένο στο χέρι με μικρά καλλιγραφικά γράμματα. Είχα ρωτήσει τη φιλόλογο αν η Μ. είχε κενά σε κάποιο από τα φιλολογικά μαθήματα και μου απάντησε ότι είναι πολύ καλή μαθήτρια και δε χρειάζεται περαιτέρω βοήθεια. Όντως ισχύει αυτό σε μεγάλο βαθμό, αλλά δε μου άφησε κανένα περιθώριο να συμμετέχω, έστω και λίγο, βοηθώντας τη Μ. να μάθει την ύλη του εκάστοτε μαθήματος, παραδείγματος χάρη για να απομνημονεύσει πιο εύκολα τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα και τις καταλήξεις τους, σκεφτόμουν να φτιάξω ένα μεγάλο χαρτόνι, το οποίο θα χώριζα σε κατηγορίες: ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα με μεγάλα ευδιάκριτα γράμματα. Η κάθε κατηγορία από κάτω θα είχε χώρο ώστε να τοποθετηθούν με βέλκρο οι λέξεις που θα ταίριαζαν κάθε φορά, οι οποίες θα ήταν τυπωμένες σε κοινό χαρτί Α4 και πλαστικοποιημένες. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και με τις καταλήξεις π.χ. των επιθέτων παίρνοντας άλλο χαρτόνι χωρίζοντας το σε μέρη όσες οι καταλήξεις τους. Η Μ. θα μπορούσε να τοποθετήσει τις πλαστικοποιημένες λέξεις κάτω από κάθε κατηγορία. Επίσης, οι ίδιες οι λέξεις θα ήταν δυνατόν να κοπούν με ψαλίδι στο σημείο που τελειώνει το θέμα και αρχίζει η κατάληξη. Κολλώντας τα θέματα στο χαρτόνι, η Μ. θα καλείτο να κολλήσει την σωστή κατάληξη. Αυτό δε θα βοηθούσε μόνο τη Μ. αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος και ειδικά το Θ., ο οποίος έχει βαριά δυσλεξία.

Την Τετάρτη 3 Δεκεμβρίου 2014, μας επισκέφθηκαν 4 φοιτητές, 3 κοπέλες και ένας άνδρας, από το τμήμα Θεατρικών σπουδών του παραρτήματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο Ναύπλιο για να απασχολήσουν τους μαθητές όλων των τμημάτων με θεατρικό παιχνίδι στον εσωτερικό κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Ο κάθε φοιτητής είχε καρφίτσωμένο στην μπλούζα του ένα χάρτινο φρούτο: ο άνδρας μία μπανάνα, η πρώτη κοπέλα μία φράουλα, η δεύτερη ένα πράσινο μήλο και η τρίτη κοπέλα ένα σταφύλι. Οι φοιτητές μας ζήτησαν να σχηματίσουμε όλοι έναν μεγάλο κύκλο (σχέδιο 5) και να λέει καθένας δυνατά το όνομα του και το αγαπημένο του φαγητό. Μετά από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας η φοιτήτρια που είχε καρφίτσωμένη τη φράουλα στην μπλούζα της, ήρθε και μας έδειξε ένα κουτί-μπαούλο.

Μας είπε ότι αργότερα θα μας εξηγούσε τι ρόλο θα διαδραματούσε αυτό το αντικείμενο.

Αργότερα, χωρίστηκαν τα παιδιά σε 4 ομάδες, όσα και τα φρούτα που ήταν καρφίτσωμένα στις μπλούζες των φοιτητών, δηλαδή ο κάθε φοιτητής ήταν ηγέτης στην αντίστοιχη ομάδα, π.χ: στην ομάδα μπανάνα ήταν ηγέτης ο άνδρας φοιτητής κ.ο.κ.

Για να ξεχωρίζουν οι ομάδες δόθηκαν στα παιδιά χάρτινα τρίγωνα περασμένα σε κλωστή πλεξίματος, τα οποία τα παιδιά τα φορούσαν στο λαιμό τους. Τα τρίγωνα είχαν διαφορετικό χρώμα ανά ομάδα, φερ'είπειν τα τρίγωνα με κίτρινο χρώμα ανήκαν στην ομάδα της μπανάνας, με κόκκινο χρώμα στην ομάδα της φράουλας, με μωβ χρώμα στην ομάδα του σταφυλιού και με πράσινο ανοιχτό στην ομάδα του μήλου.

Η κάθε ομάδα έκανε έναν κύκλο και επιδιόταν σε δραστηριότητες: α) στην αρχή έπαιζαν τον «καθρέφτη», (σχέδιο 6) δηλαδή ένας κάθε φορά έκανε κάτι π.χ: τραγουδούσε, χόρευε, ξυνόταν και έπρεπε οι υπόλοιποι να τον μιμηθούν. β) ένας από την ομάδα μένει στο κέντρο (σχέδιο 7) του κύκλου και παίρνει μία πόζα, ενώ οι άλλοι προσποιούνται ότι τον φωτογραφίζουν. Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες ξαναδημιουργούμε όλοι μαζί ένα μεγάλο κύκλο και ο καθένας λέει το όνομα του και τι πιστεύει ότι περιέχει το κουτί –μπαούλο. Ακούστηκαν διάφορε γνώμες , όπως ότι κρύβονται μέσα στο κουτί σύννεφα, ένα σπάνιο βιβλίο, χρήματα κ.ά. Τελικά, περιείχε καραμέλες, οι οποίες ήταν μαγικές. Αν έτρωγες μία θα πραγματοποιούνταν όλα σου τα όνειρα. Οι φοιτητές μοίρασαν σε όλους καραμέλες. Όλα τα παιδιά έδειξαν να περνούν πολύ ωραία και τους άρεσε αυτή η επαφή με τους φοιτητές, τους οποίους περιεργάζονταν και τους έκαναν ερωτήσεις. Βέβαια, κάποιοι μαθητές ήταν πολύ ανήσυχοι δημιουργώντας φασαρία με γέλια και φωνές. Η Μ. συμμετείχε καθ'όλη τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και δε δυσανασχέτησε καθόλου. Αντιθέτως, έδειξε να το απολαμβάνει και στο τέλος ήταν πολύ χαρούμενη.

## **Περίοδος Ενδιάμεσης ΑΠΑ**

8/12/2014

Φτάσαμε στη σχολή και μας υποδέχτηκαν οι φοιτητές, οι οποίοι ήταν ήδη ντυμένοι με τα ρούχα της παράστασης. Ανεβήκαμε στο πρώτο όροφο και μας βοήθησαν να βρούμε τις θέσεις μας. Η Μ. κάθισε στη δεύτερη σειρά (Εικόνα 3, 4 ) για να μπορεί να

βλέπει καλύτερα. Το έργο που ανέβασαν ήταν το «Όνειρο θερινής νυκτός» του Σαίξπηρ και ήταν προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών, ώστε να το κατανοήσουν πιο εύκολα. Οι πρωταγωνιστές μιλούσαν με μικρές φράσεις και προτάσεις, τι οποίες επαναλάμβαναν. Με αυτόν τρόπο απέφυγαν το δύσκολο και δυσνόητο κείμενο του πρωτοτύπου. Η έντονη έκφραση και η γλώσσα του σώματος (Εικόνα 1, 2) ήταν τα «κλειδιά» για να κάνουν τα παιδιά να αντιληφθούν το τι διαδραματιζόταν στη σκηνή. Το συγκεκριμένο έργο του Σαίξπηρ είναι μια ρομαντική κωμωδία, η οποία περιγράφει τις περιπέτειες τεσσάρων νεαρών Αθηναίων και μιας ομάδας ερασιτεχνών ηθοποιών, τη σχέση τους με το Δούκα και τη Δούκισσα της Αθήνας, Θησέα και Ιππολύτη, και με τα ξωτικά ενός δάσους κάτω από το φεγγάρι έχοντας ως επίκεντρο τον έρωτα.

Η Μ. παρακολουθούσε με μεγάλο ενδιαφέρον και ήταν προσηλωμένη στο έργο. Το έργο διήρκεσε μία ώρα περίπου. Η παράσταση άρεσε πολύ στους μαθητές και γέλασαν πολύ με τις αστείες σκηνές. Μετά το τέλος του έργου επιδοθήκαμε σε διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο θεατρικού παιχνιδιού. Φτιάξαμε ένα μεγάλο και ο καθένας παρίστανε ένα ζώο π.χ: ένας μαθητής ούρλιαζε σαν το λύκο και οι υπόλοιποι τον μιμούνταν. Το ίδιο έκανε κ η Μ. , η οποία μπήκε στον κύκλο και περίμενε τη σειρά της. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν όλοι να περπατούν πάνω – κάτω στην αίθουσα παριστάνοντας τα δέντρα κουνώντας τα χέρια δεξιά. Ύστερα, δόθηκε η εντολή από μία φοιτήτρια να αλλάξουν όλη φορά και να κινηθούν προς την αντίθετη κατεύθυνση.

*15/12/ 2014 έως 18/12/2014*

Αυτές τις μέρες, ετοιμαζόταν το σχολείο για τη γιορτή των Χριστουγέννων. Όλη την προσπάθεια συντόνιζαν οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί μαζί με την καθηγήτρια της γεωπονίας, καθώς και η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού. Εγώ με χαρά συμμετείχα και βοηθούσα όπου με χρειαζόνταν.

Όλοι σχεδόν μαθητές στόλισαν το Χριστουγεννιάτικο δέντρο (Εικόνα 9). Η Μ. διάλεγε τις μπάλες που ήθελε να κρεμάσουμε και εγώ τις τοποθετούσα στο σημείο, το οποίο μου υποδείκνυε. Άλλοι μαθητές έκοβαν με ψαλίδι πολύχρωμα χαρτόνια σε σχήμα χριστουγεννιάτικης μπάλας, αστεριών, καρδιάς, λουλουδιών (Εικόνα 7, 10 ) και με αυτά στόλισαν τους τοίχους τα παράθυρα. Ολόκληρο χωριό δημιουργήθηκε από χαρτόνι και διακοσμήθηκαν οι τοίχοι του εσωτερικού κοινόχρηστου χώρου του σχολείου (Εικόνα 6 ). Επίσης, φτιάξαμε μικρά στεφανάκια (Εικόνα 5 ) από κλαδιά, τα οποία έκοψε η καθηγήτρια της γεωπονίας με τη βοήθεια μαθητών από τον κήπο και τα

διακοσμήσαμε με χρυσοπράσινες κορδέλες και κολλήσαμε πάνω μινιατούρες δέντρων, χιονιού, αστεριών.

Η μία από τις δύο κοινωνικούς λειτουργούς είχε την ιδέα να ανεβάσουμε μία θεατρική παράσταση που λεγόταν «Τα παράπονα των δώρων». Διανεμήθηκαν οι ρόλοι και γίνονταν καθημερινές πρόβες. Παράλληλα, δημιουργήθηκε χορωδία στην οποία συμμετείχε η Μ. Η Μ. και γω φτιάξαμε ημερολόγια για το καινούργιο έτος, τα οποία ήταν διακοσμημένα με ένα ρόδι στο κέντρο ( Εικόνα 8) και 4 ξυλάκια, τα οποία το πλαισίωναν. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά και με μεγάλη ακρίβεια. Εγώ έκαιγα τη σιλικόνη την εφάρμοζα στα μέρη που έπρεπε να κολληθούν και μετά η Μ. τα έπαιρνε και τα κολλούσε στο ημερολόγιο «Μ. έβαλα τη σιλικόνη στο ξυλάκι, τη λέω, πάρε και κόλλησε το» και μου απαντάει η Μ. «Εντάξει! Θέλει δύναμη για να κολλήσει καλά! Κοίτα!» « Έχεις δίκιο Μ.! Ωραίο το έφτιαξες!», «Ναι, ναι!» μου λέει η Μ. γελώντας. Ο Β. από το άλλο τμήμα μας έδινε συμβουλές για το πώς να λιώσουμε τη σιλικόνη ώστε να μη στεγνώσει γρήγορα. Η Μ. μου λέει: « Δόμνα καλά τα πάμε! Φτιάξαμε πολλά ημερολόγια!» «Είδες Μ.;! είμαστε καλή ομάδα!».

22/12/2014, 23/12/2014

Όλοι ήταν υπ ατμών. Το σκηνικό για τη χριστουγεννιάτικη θεατρική παράσταση (Σχέδιο 8) ήταν έτοιμο. Ο τίτλος του έργου που θα ανέβαζαν οι μαθητές ήταν «Τα παράπονα των δώρων». Το κάθε παιδί υποδυόταν από ένα παιχνίδι, το οποίο είχε υποστεί φθορά και για αυτό το λόγο πήγαινε και έκανε παράπονα στον Άγιο Βασίλη (Εικόνα 11). Η Μ. δεν συμμετείχε στη θεατρική παράσταση αλλά στη χορωδία (Εικόνα 12). Γνώριζε όλα τα τραγούδια από μνήμης χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Ήταν πολύ ενθουσιασμένη και αγχωμένη, αλλά τα κατάφερε πολύ καλά, όπως και όλα τα παιδιά.

Μετά το πέρας της θεατρικής παράστασης, ο Άγιος Βασίλης, τον οποίο υποδυόταν ένας μαθητής από το σχολείο μας, έδωσε δώρα ( Εικόνα 13, 14 ) στους συμμαθητές του μαζί με μαθητές από το 1ο Γυμνάσιο Ναυπλίου. Τα δώρα τα είχαν φέρει οι μαθητές του 1ου Γυμνασίου. Με αυτόν τρόπο ήθελαν να συμμετάσχουν στη γιορτή μας και να δώσουν, αλλά και να πάρουν χαρά.

Την Τρίτη είχε προγραμματιστεί εκκλησιασμός όλων των τμημάτων λόγω των Χριστουγέννων. Πήγαμε σε μια εκκλησία στο Ναύπλιο, στην οποία θα είχαν πρόσβαση όλοι μαθητές, ήτοι και οι μαθητές με αμαξίδια, όπως η Μ. Η συγκεκριμένη εκκλησία δεν είχε σκαλοπάτια και η είσοδος ήταν αρκετά μεγάλη, ώστε να περάσει με

ευκολία ένα αμαξίδιο. Η Μ. ήταν πολύ ήρεμη και έδειχνε να της αρέσει και να παρακολουθεί τη λειτουργία. Μεγάλη έκπληξη για μένα ήταν ένας μαθητής, ο Τ. ο οποίος με το μπήκαμε στην εκκλησία, πήρε αμέσως θέση δίπλα στον ψάλτη και έψαλλε με φοβερή άνεση χωρίς να ξεφεύγει καθόλου από το ρυθμό.

*14/01/2015, 16/01/2015 (Ενδιάμεση παρατήρηση 16/01/2015)*

Την Τετάρτη πήγαμε περίπατο στα Λευκάκια, στο κέντρο του χωριού όπου υπάρχει μία πλατεία στην οποία τα παιδιά μπορούν να κινηθούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Η Μ. ήταν χαρούμενη και πολύ συνεργάσιμη. Δεν έδειξε ούτε μια στιγμή ότι δυσαρεστείται από κάτι. Απολαμβάνει πάντα την παρέα των συμμαθητών της και συμμετέχει στην πλάκα και στην κουβέντα. Η Μ. προσπαθεί αλλά δεν καταφέρνει πάντα να γράφει μέσα στο πλαίσιο των γραμμών του τετραδίου τόσο στα Μαθηματικά όσο και στη Νεοελληνική Γλώσσα. Αυτό, βέβαια, με περαιτέρω εξάσκηση είναι ικανή να το καταφέρει. Έχει τη δυνατότητα αυτή.

### **Περίοδος Τελικής ΑΠΑ**

*19/01/2015, 21/01/2015*

Όταν μπήκαμε στην αίθουσα τη Δευτέρα την 1η ώρα, η διάταξη των θρανίων είχε αλλάξει. Είχε πάρει τη πρωτοβουλία η μία από τις δύο κοινωνικούς λειτουργούς να τα φτιάξει σε σχήμα φωλιάς, ώστε να κινούνται με μεγαλύτερη ευκολία οι μαθητές με τα αμαξίδια, δηλαδή η Μ. και ο Χ. Το αξιοσημείωτο είναι ότι η Α. έφυγε από το τμήμα και γενικότερα από το σχολείο για να πάει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της περιοχής, γιατί αδυνατούσε να παρακολουθήσει μάθημα σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο. Το τμήμα απαρτίζεται τώρα από 4 παιδιά και η Μ. αποτελεί το μοναδικό κορίτσι, αλλά δε φάνηκε να την επηρέασε ιδιαίτερα. Η καθηγήτρια της Αγωγής του πολίτη δεν έδειξε να ενοχλείται από την καινούργια διάταξη των θρανίων οπότε καθίσαμε κανονικά. Μπορώ να πω ότι το μάθημα βελτιώθηκε αισθητά, διότι η καθηγήτρια αποτελούσε μία παρέα με τους μαθητές και δε βρισκόταν στο απομακρυσμένο βάθρο της έδρας. Επίσης, δε χρειαζόταν να μιλάει δυνατά για να ακούγεται οπότε και εκείνη ήταν πιο χαλαρή. Ο Θ. που καθόταν πάντα στο τελευταίο θρανίο και δημιουργούσε φασαρία, με τη συγκεκριμένη διάταξη συμμετείχε περισσότερο και πρόσεχε στο μάθημα. Είχαμε γίνει όλοι μαζί μια παρέα που μάθαινε για το σύστημα των εκλογών τόσο στη χώρα μας όσο

καις ε άλλες χώρες. Την 3η ώρα, η φιλόλογος δυσαρεστήθηκε με την αλλαγή των θρανίων και ρώτησε τα παιδιά αν του αρέσει αυτή η διάταξη. Με τον τρόπο που ρώτησε φάνηκε ότι θα αποδεχόταν μόνο την αρνητική απάντηση, οπότε οι μαθητές το ένιωσαν αυτό και της απάντησαν αρνητικά. Έτσι η αίθουσα επέστρεψε στην κλασική της μορφή, διατηρώντας την απόσταση μεταξύ καθηγητή και μαθητών.

Τώρα πια κάθομαι με τη Μ. στο ίδιο θρανίο (Σχέδιο 9) και με χαροποιεί πολύ αυτό. Η Μ. με εμπιστεύεται πολύ περισσότερο, οπότε με αφήνει να τη βοηθάω στο εκάστοτε μάθημα. Μου είπε καταχαρούμενη ότι ολοκληρώθηκαν οι εργασίες στο σπίτι της και απέκτησε το δικό της δωμάτιο. Επίσης, προσαρμόστηκε μία ειδική πολυθρόνα στην κουπαστή της εσωτερικής σκάλας και έτσι μπορεί να ανεβαίνει όποτε θέλει χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Είπε χαρακτηριστικά: « Νιώθω σαν βασίλισσα όταν κάθομαι στην πολυθρόνα!! » Τέλος, έχω παρατηρήσει ότι η Μ. έχει βελτιωθεί στο χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Χρησιμοποιεί με μεγάλη άνεση το Word για να γράψει. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να χειρίζεται το ποντίκι καλύτερα, γνωρίζει πώς να κάνει αντιγραφή και επικόλληση μίας λέξης ή ενός κειμένου. Με τον ίδιο τρόπο αντέγραψε μία φωτογραφία από το διαδίκτυο. Εν προκειμένω, έκανε αντιγραφή/επικόλληση ενός κειμένου που αφορούσε την ελιά και έβαλε από κάτω μία φωτογραφία μίας.

28/01/2015, 29/01/2015

Στο μάθημα της πληροφορικής η Μ. προσέχει στην παράδοση και ακολουθεί βήμα-βήμα ότι η καθηγήτρια της λέει για να δημιουργήσει έναν κρυφό φάκελο. Στη φυσική αντιλαμβάνεται το χρόνο και τις τρεις μονάδες που τον μετρούν, δηλαδή την ώρα, τα λεπτά και τα δευτερόλεπτα. Επίσης, γνωρίζει και τις τρεις μονάδες μήκους.

Την Πέμπτη έπαιξα κρεμάλα με όλους τους μαθητές του τμήματος της Μ. Η κρεμάλα αποτελεί το αγαπημένο παιχνίδι όλων των παιδιών, εκτός από το Θ. ο οποίος δε συμμετέχει συνήθως. Σκέφτηκα να χρησιμοποιήσω το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' γυμνασίου, το οποίο διδάσκονται για να αντλήσει ο καθένας τους λέξεις από κει, αντί να βρίσκουν από μνήμης. Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται με το βιβλίο της Ιστορίας και κάνουν επανάληψη, διότι διαβάζουν το κείμενο για να βρουν λέξεις. Ο Θ., όπως προείπα δε συμμετέχει ενεργά στην κρεμάλα. Λέει γράμματα, αλλά ποτέ δε σηκώνεται για να γράψει κάποια λέξη εξαιτίας της ανασφάλειας του, η οποία δημιουργείται από τη δυσλεξία. Εκείνη την ημέρα, όμως, ενώ είχε ήδη παίξει ο Π. και

η Μ., ήμουν έτοιμη να ξεφυλλίσω για να επιλέξω λέξη, μου το παίρνει από τα χέρια ο Θ. και λέει: « Θα διαλέξω μία εγώ». Τη βρήκε μου την έδειξε, αλλά δεν ήθελε να τη γράψει ο ίδιος οπότε του ανέθεσα να ελέγχει μήπως κάνω κάποιο λάθος γράφοντας τη, παραδείγματος χάρη μετρούσε τις αν αντιστοιχούν στα γράμματα της λέξης. Τον ρωτούσα: « Θ. είναι εντάξει;; Μέτρα και συ! Βοήθα με!» Σηκωνόταν και μετρούσε τις παύλες και μετά έλεγχε τη λέξη στο βιβλίο και απαντούσε: «Είναι εντάξει!». Στην ουσία έκανε φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή έλεγχε αν ο ήχος, το φώνημα, αντιστοιχούσε στο εκάστοτε γράμμα. Του άρεσε όλη η διαδικασία με αποτέλεσμα να θέλει να γράψουμε και άλλη λέξη. Ο Θ. με εξέπληξε ευχάριστα συμμετέχοντας στο παιχνίδι. Θεωρώ ότι αυτό έγινε λόγω του ότι δεν είχε να βρει μία λέξη από μνήμης κάνοντας έτσι ορθογραφικά λάθη, αλλά είχε να διαλέξει μία λέξη από το βιβλίο νιώθοντας ασφάλεια και σιγουριά.

*4/02/2015, 5/02/2015 (Τελική Παρατήρηση 5/02/2015)*

Όλοι μαθητές ήταν χαρούμενοι , γιατί δε θα έκαναν μάθημα. Η επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο της Νέας Κίου άρεσε πολύ στα παιδιά, αν και κάποια δυσανασχέτησαν επειδή το είχαν επισκεφθεί πάλι. Η Μ. ήταν καλοδιάθετη και καθόλη τη διάρκεια συνομιλούσε με τους συμμαθητές της.

Στη γιορτή για την κοπή της βασιλόπιτας ήταν καλεσμένοι και οι γονείς των μαθητών. Έτσι μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω τους γονείς της Μ., οι οποίοι είναι πολλοί προσιτοί και δείχνουν να έχουν αποδεχτεί την ιδιαιτερότητα της κόρης τους. Όλες τους οι προσπάθειες έχουν ως στόχο τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης της Μ. Μίλησα μαζί τους και έδειξαν να με συμπαθούν και να δείχνουν ενδιαφέρον για αυτό που κάνω. Ο πατέρας της χαρακτηριστικά μου είπε ότι αν εντοπίσω κάποια σημεία στα οποία χρειάζεται βοήθεια η Μ. να τον ενημερώσω. Η μητέρα της πηγαίνει τη Μ. πολύ συχνά σε εργαστήρια, στα οποία φτιάχνουν διάφορα πράγματα από ύφασμα και άλλα υλικά, όπως τσάντες από υφάσματα που δεν μπορούν χρησιμοποιηθούν για άλλο σκοπό, κολάζ από φωτογραφίες και χαρτόνι κ.τ.λ. Έτσι, η Μ. δεν είναι αποκομμένη από το εξωτερικό-κοινωνικό της περιβάλλον λαμβάνοντας μόνο ερεθίσματα από το σχολείο και από το σπίτι της. Αυτά τα εργαστήρια οργανώνονται σε έναν πολυχώρο, ο οποίος βρίσκεται λίγο πιο έξω από το κέντρο του Ναυπλίου. Με αυτές τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες η Μ. εξασκεί την αδρή και λεπτή κινητικότητα της, εξασκείται στον προσανατολισμό στο χώρο, αναπτύσσει

τις κοινωνικές τις δεξιότητες βελτιώνοντας την κοινωνική της συμπεριφορά και τη συναισθηματική της οργάνωση συνεργαζόμενη αρμονικά με τα άλλα μέλη της ομάδας.

9/02/2015, 11/02/2015

Τη Δευτέρα όταν τελείωσε η 1η ώρα ενημέρωσα τη Μ. ότι ήθελα να κάνουμε μία δραστηριότητα μαζί. Μου λέει: - Πάμε έξω! Θέλω να μου πεις με λεπτομέρειες! Να μου εξηγήσεις!

Της είπα ότι έχω ετοιμάσει ένα ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων (παράρτημα 1, παράρτημα 2 ), το οποίο θα δοθεί σε επιχειρήσεις για να συμπληρωθεί από τους επιχειρηματίες, τους υπεύθυνους ή τους διευθυντές με στόχο να συλλέξω πληροφορίες για τα άτομα που απασχολούν, τι προσόντα απαιτούνται και αν έχουν προσλάβει άτομα με ειδικές ανάγκες, και πιο συγκεκριμένα άτομα με κινητική αναπηρία και σε τι πόστο. Εν τω μεταξύ, είχα ζητήσει το φορητό υπολογιστή του σχολείου για να μπορεί να γίνει η δραστηριότητα. Ρώτησα τη συνάδελφο των μαθηματικών αν μπορώ να το πάρω και μου απαντάει με ερώτηση: - Γιατί δεν πήρες το δικό σου;;; Όταν ειπώθηκε αυτό ένιωσα άσχημα. Γνωρίζω ότι το συγκεκριμένο λαπτοπ μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους συναδέλφους για να διευκολυνθεί το μάθημα, παραδείγματος χάριν χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό (powerpoint, video).

Της απάντησα ότι πρέπει ότι γράψουμε να έχουμε τη δυνατότητα να το εκτυπώσουμε. Αμέσως άλλαξε στάση και με βοήθησε να πάρω τον φορητό υπολογιστή. Η αντιμετώπιση της με ξάφνιασε και με δυσαρέστησε.

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είχα μιλήσει εκτενώς με το διευθυντή και είχα πάρει άδεια να τη πραγματοποιήσω. Είχε συμφωνήσει και μάλιστα μας παραχώρησε αίθουσα για να δουλέψουμε χωρίς περισπασμούς. Έτσι ορίστηκε η 9η Φεβρουαρίου 2015 για να λάβει χώρα το μικρό μας πρότζεκτ.

Η Μ. πήρε θέση μπροστά στο φορητό υπολογιστή. Τον άνοιξε, πάτησε την εφαρμογή του Word και ήταν έτοιμη να γράψει. Το ερωτηματολόγιο των 12 ερωτήσεων το είχα τοποθετήσει ακριβώς δίπλα της (εικόνα 15, 16, 17) για να διαβάζει και να γράφει. Η γραμματοσειρά του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά μεγάλη για να μπορεί να διαβάζει με άνεση. Άρχισε να γράφει. Συντόνιζε τα μάτια με τις κινήσεις των χεριών της. Κοιτούσε τα πλήκτρα και ύστερα τα πατούσε με τους δείκτες για να



σχηματίζει τις λέξεις. Την κίνηση αυτή την είναι με σχετική ευκολία και η ταχύτητα της ήταν καλή αν λάβουμε υπόψη το πρόβλημα του στραβισμού που αντιμετωπίζει.

Της είπα: - Τα καταφέρνεις πολύ καλά! Μου απαντά: - Εεεε, εντάξει! Δε γράφω και πολύ γρήγορα! Ασχολούμαι με τον υπολογιστή πολύ καιρό! Βρήκατε το κατάλληλο άτομο! (γελάει)- Όντως το βρήκα! Και το λέω ειρωνικά! Έτσι είναι!- Ούτε εγώ το λέω ειρωνικά, μου λέει με χαμόγελο.- Το ξέρω ότι είσαι το κατάλληλο άτομο για κάνουμε την έρευνα γι' αυτό σε διάλεξα! Χάρηκε πολύ και μου είπε: -Θα το δώσω σε πολλούς!! Στο κρεοπωλείο της γειτονιάς μου και σε άλλους γονείς από το σύλλογο( ατόμων με αναπηρία)!

Η Μ. έδειξε εξαιρετικό ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα αυτή με αποτέλεσμα να μη θέλει να βγει να κάνει διάλειμμα για να συνεχίσουμε την πληκτρολόγηση. Έκανε διάφορες παρατηρήσεις στο πως θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε το ερωτηματολόγιο, από τη μορφή που θα έχει μέχρι το είδος των ερωτήσεων που θα συμπεριλαμβάναμε. Η Μ. μου ζήτησε να πω στη καθηγήτρια της Πληροφορικής ότι δεν κατάφερε να διαβάσει για το σημερινό διαγώνισμα, γιατί όφειλε να προετοιμαστεί για το ρόλο (Αγλαία, σύζυγος του Καραγκιόζη) της για το θέατρο σκιών που θα διοργανώσει ο Σύλλογος ατόμων με αναπηρία. Μπορώ να τη χαρακτηρίσω χειριστική, γιατί ήθελε να τη βγάλω από τη δύσκολη θέση για να μην έρθει αντιμέτωπη με την καθηγήτρια της. Το ίδιο έκανε και με το αυριανό διαγώνισμα στο μάθημα της Ιλιάδας. Είπε στη μητέρα της επειδή την πήρα από το μάθημα για να κάνουμε τη δραστηριότητα, δε γνωρίζει την ύλη για το διαγώνισμα και έτσι δεν έχει τη δυνατότητα να μελετήσει. Η μητέρα της δυσαρεστήθηκε για αυτό και ενημέρωσε τηλεφωνικώς το διευθυντή ότι δεν επιθυμεί η Μ. να χάνει ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων.

Με στενοχώρησε η αντίδραση της μητέρας της και το γεγονός ότι η Μ. δεν είπε ότι είχαμε μιλήσει και είχαμε συμφωνήσει ότι θα πάρει τηλέφωνο κάποιο συμμαθητή της για να μάθει για την ύλη που έχασε. Απλά η Μ. δεν ήθελε να διαβάσει.

Θεωρώ ότι η αντίδραση της μητέρας της Μ. ήταν υπερβολική και παρορμητική. Αν συνειδητοποιούσε ότι η δραστηριότητα αυτή προεπαγγελματικής ετοιμότητας όξυνε τις ικανότητες της στο χειρισμό υπολογιστή, στην οργάνωση μια διαδικασίας, καλλιεργούσε την υπευθυνότητα της, την ικανότητα της να δεσμεύεται στην διεκπεραίωση μιας εργασίας θα έδινε ανεπιφύλακτα της έγκριση της για να συνεχιστεί. Απόρροια των όλων προηγούμενων είναι η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος,

ενίσχυση, δηλαδή, της αυτοπεποίθησης, διότι ασχολήθηκε με κάτι, το οποίο της προκαλούσε το ενδιαφέρον και δυνατό να αντεπεξέλθει χωρίς δυσκολία παίρνοντας, μάλιστα, και πρωτοβουλίες.

Την Τετάρτη, ο καθηγητής της πληροφορικής έδωσε στην αίθουσα ένα σταυρόλεξο, το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές με όρους, τους οποίους είχαν διδαχθεί. Βοήθησα τη Μ. στο να το συμπληρώσει, αλλά κυρίως στο να γράψει τις απαντήσεις μέσα στα κουτάκια, διότι τα γράμματα της δεν ήταν δυνατό να χωρέσουν στα κουτάκια. Έχει ακόμα δυσκολία στο να γράψει εξαιτίας του κινητικού προβλήματος. Παρ'όλο που πιάνει κανονικά το μολύβι, δεν μπορεί να ελέγξει πολύ καλά το χέρι της, ώστε να γράψει πιο στρωτά. Βέβαια, έχει δείξει σημάδια βελτίωσης σε αυτό το κομμάτι, διότι πλέον γράφει μέσα στις γραμμές του τετραδίου και τα γράμματα, αν και δεν είναι ευανάγνωστα, εφάπτονται των γραμμών.

*29/04/2015, 30/04/2015, 5/05/2015*

Αυτές οι μέρες λόγω του ότι είναι οι τελευταίες μέρες μαθημάτων, η πλειοψηφία των καθηγητών δίνουν την ύλη και κάνουν επαναλήψεις. Οι περισσότεροι δίνουν ένα φυλλάδιο με ερωτήσεις που αφορούν το σύνολο της ύλης και από τις οποίες ερωτήσεις θα διαλέξουν για την τελική εξέταση. Συγκεκριμένα, η φιλόλογος στο μάθημα της Ιλιάδας έδωσε ένα φυλλάδιο ερωτήσεων εφ'όλης της ύλης και ρωτούσε τους μαθητές προφορικά για να δει κατά πόσο την έχουν εμπεδώσει. Η Μ. σκεφτόταν για λίγο και απαντούσε σωστά και με μεγάλη ακρίβεια σε σημείο να τη συγχαρεί η καθηγήτρια και να της ζητήσει να αφήσει και τους συμμαθητές να απαντήσουν. Στην πληροφορική, η Μ. δυσκολεύτηκε λίγο γιατί το μάθημα παρουσίαζε τον τρόπο που φτιάχνουμε e-mail και από ότι κατάλαβα δεν πρέπει να έχει ασχοληθεί με αυτό. Η φωτοτυπία που της δόθηκε, ήταν μεν γραμμένη σε γραμματοσειρά που μπορούσε να διαβάσει, αλλά ήταν πολύ κακής ποιότητας. Μερικές λέξεις δεν μπορούσα να της διακρίνω ούτε εγώ. Όσον αφορά το μάθημα το Σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, το παρακολούθησα για πρώτη φορά, διότι το συνάδελφο τον κάλεσαν για να καλύψει τη θέση το δεύτερο εξάμηνο. Με αντιμετώπισε με αρκετή καχυποψία, αλλά του εξήγησα και τον καθησύχασα. Τη συγκεκριμένη ώρα δεν έκανε κάτι συγκεκριμένο. Μου είπε ότι προσπάθησε σε προηγούμενο μάθημα να τους μάθει να συντάσσουν βιογραφικό σημείωμα, αλλά δεν είχε αποτέλεσμα. Δεν είχαν στη διάθεση τους το εργαστήριο της πληροφορικής οπότε δεν είχε τη δυνατότητα να υλοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα.

Είχε την κλασική συμπεριφορά εκπαιδευτικού που προέρχεται από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος βλέποντας την κατάσταση στην ειδική αγωγή, δεν έχει τα εφόδια να τη διαχειριστεί και να την αντιμετωπίσει. Βέβαια, η συζήτηση μαζί του ήταν εποικοδομητική γιατί το αντικείμενο του με αφορά άμεσα. Τέλος, στο μάθημα της Φυσικής η Μ. συμμετέχει και κατανοεί τις έννοιες με μεγάλη χαρά. Ο λόγος είναι ότι ο καθηγητής είναι πολύ φιλικός και προσπαθεί να κάνει το μάθημα όσο γίνεται πιο βιωματικό παρ'όλο που δεν έχει κατάρτιση στην ειδική αγωγή.

Την Τρίτη, το σχολείο μας επισκέφθηκε το Επαγγελματικό Λύκειο στο πλαίσιο της εκδήλωσης αδελφοποίησης μεταξύ των δύο σχολείων υπό την αιγίδα της Διευθύνσεως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδος. Την πράξη αδελφοποίησης υπέγραψαν ο διευθυντής του Επαγγελματικού Λυκείου Ναυπλίου και ο διευθυντής του δικού μας σχολείου, του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αργολίδος (Ε.Ε.Γ.Α). Μεταξύ άλλων παρευρέθηκε και ο διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδος.

Μετά το πέρας των υπογραφών και των ομιλιών έλαβαν χώρα αγώνες μπάσκετ και ποδοσφαίρου, αθλητικά παιχνίδια, στου οποίους συμμετείχαν μαθητές και από τα δύο σχολεία, καθώς και μουσικοκινητικά παιχνίδια, στα οποία τα παιδιά χόρευαν συγχρονισμένα και επιδίδονταν σε δύσκολες χορευτικές φιγούρες. Η Μ. δε συμμετείχε σε καμία από τις παραπάνω δραστηριότητες. Παρακολουθούσε με μεγάλο ενδιαφέρον και επισκεπτόταν τους χώρους των εκδηλώσεων και των παιχνιδιών. Της άρεσε ιδιαίτερα ο χορός και τα μουσικοκινητικά παιχνίδια.

*11/05/2015, 12/05/2015, 13/05/2015*

Λεπτομερής ανάλυση των κοινωνικών ιστοριών με παιδαγωγικό και υποστηρικτικό υλικό στην ενότητα *Το πείραμα της έρευνας- Κοινωνικές ιστορίες*.

### **Χωροταξική ενσωμάτωση**

Η Χωροταξική ενσωμάτωση δείχνει σε ποια θέση κάθεται ο μαθητής στη σχολική αίθουσα, δηλαδή αν κάθεται στο πρώτο θρανίο για να βλέπει καλύτερα στον πίνακα και να τον εποπτεύει ο καθηγητής του ή κάθεται στο βάθος της αίθουσας χωρίς να έχει ιδιαίτερη οπτική επαφή με τον εκάστοτε καθηγητή.

Σχέδιο 1: σκαρίφημα τάξης



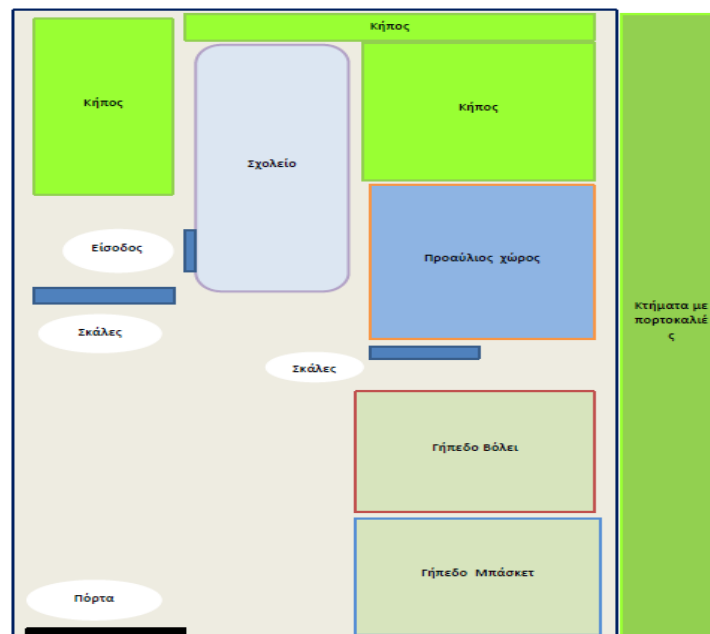
Μπαίνοντας στην αίθουσα παρατήρησα τη διάταξη των θρανίων. Είναι η κλασική διάταξη θρανίων, το ένα πίσω από το άλλο. Τέσσερα θρανία στη δεξιά πλευρά της αίθουσας και τρία θρανία στην αριστερή πλευρά. Η Μαρία κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς για να βλέπει στον πίνακα διότι έχει στραβισμό, ο οποίος της έχει προκαλέσει μείωση της όρασης της κατά το ήμισυ και στα δύο μάτια. Τα γυαλιά που φοράει βελτιώνουν λίγο την κατάσταση της.

Η Μ. κάθεται στο πρώτο θρανίο και για ένα ακόμη λόγο. Όπως φαίνεται και στο *σχέδιο 1*, η θέση στην οποία κάθεται βρίσκεται πιο κοντά στην έξοδο, οπότε ανά πάσα στιγμή έχει τη δυνατότητα να αποχωρήσει χωρίς να χρειάζεται να διασχίσει ολόκληρη την αίθουσα με το αμαξίδιο της. Παράλληλα, η θέση αυτή της επιτρέπει να εκφράζει άμεσα τις απορίες στους καθηγητές της, λόγω της πολύ μικρής απόστασης που έχει από την έδρα. Το τμήμα της το ΔΕ 1 αποτελείται από άλλους τέσσερις μαθητές: 3 αγόρια και 1 κορίτσι. Το ένα αγόρι, ο Χ. βρίσκεται και εκείνος σε αναπηρικό αμαξίδιο κ κάθεται στο πρώτο θρανίο της δεξιάς σειράς, από πίσω του κάθεται η Α. με νοητική καθυστέρηση, πίσω από τη Μαρία κάθεται ο Π. με οριακή νοημοσύνη και στο

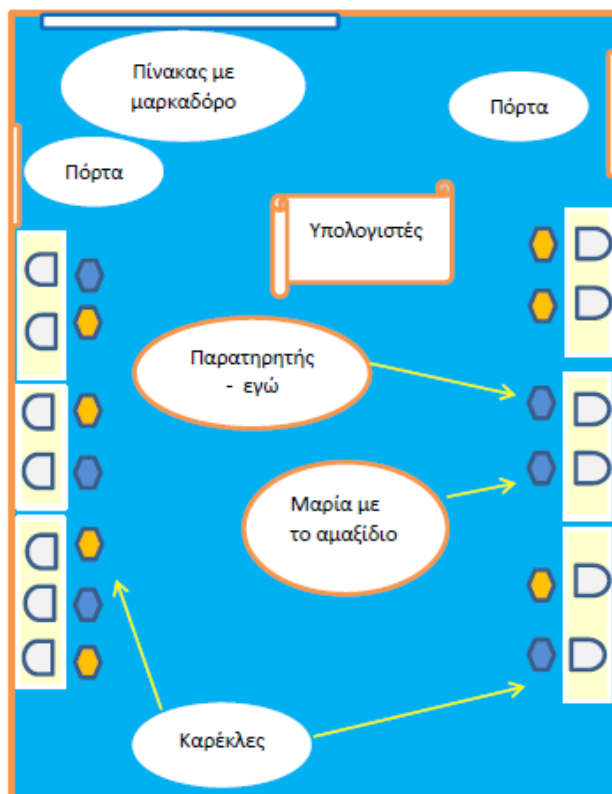


Στο Σχέδιο 3 φαίνεται η κάτοψη του σχολικού κτηρίου του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αργολίδος μαζί με τους εξωτερικούς χώρους. Ο συγκεκριμένος χώρος είναι προσβάσιμος για μαθητές με κινητική αναπηρία και ειδικά για μαθητές σε αμαξίδιο, όπως η Μ. Το σχολείο διαθέτει ένα μεγάλο κήπο, ο οποίος βρίσκεται πίσω ακριβώς από το κτήριο και αξιοποιείται για το μάθημα της Γεωπονίας που αποτελεί και μάθημα ειδικότητας. Οι μαθητές κάνουν την πρακτική τους άσκηση φυτεύοντας οπωροφόρα δέντρα, καλλωπιστικά φυτά, λαχανικά.

Σχέδιο 3: Κάτοψη του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αργολίδος



Σχέδιο 4: Σκαρίφημα τάξης της Πληροφορική (στις μπλε καρέκλες κάθονται μαθητές)

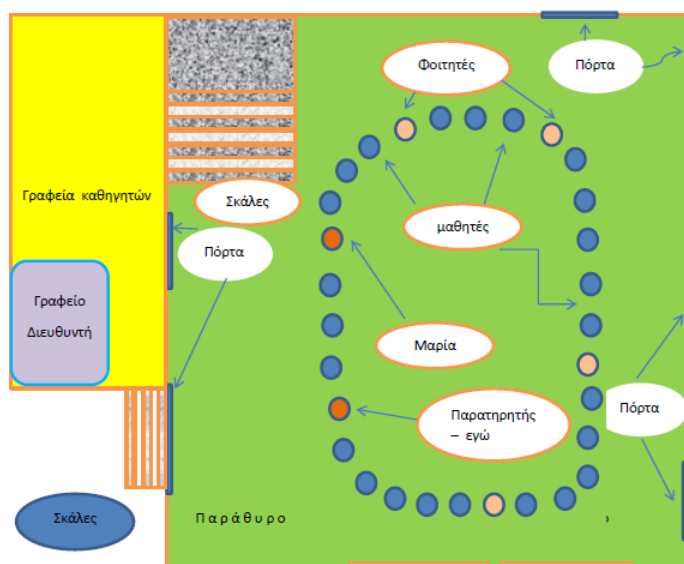


Στο Σχέδιο 4, βλέπουμε την κάτοψη της αίθουσας Πληροφορικής, η οποία είναι αρκετά μεγάλη, ώστε η Μ. να μετακινείται εύκολα με το αμαξίδιο, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Εγώ κάθομαι δίπλα της για να έχει τη δυνατότητα, ανά πάσα στιγμή, να ζητήσει τη βοήθεια μου. Βέβαια, η Μ. χειρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με απόρροια να ζητά σπανίως τη συνδρομή μου.

Την Τετάρτη 3 Δεκεμβρίου 2014, μας επισκέφθηκαν 4 φοιτητές, 3 κοπέλες και ένας άνδρας, από το τμήμα Θεατρικών σπουδών του παραρτήματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο Ναύπλιο για να απασχολήσουν τους μαθητές όλων των τμημάτων με θεατρικό παιχνίδι στον εσωτερικό κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Ο κάθε φοιτητής είχε καρφίτσωμένο στην μπλούζα του ένα χάρτινο φρούτο: ο άνδρας μία μπανάνα, η πρώτη κοπέλα μία φράουλα, η δεύτερη ένα πράσινο μήλο και η τρίτη κοπέλα ένα σταφύλι. Οι φοιτητές μας ζήτησαν να σχηματίσουμε όλοι έναν μεγάλο κύκλο (σχέδιο 5) και να λέει καθένας δυνατά το όνομα του και το αγαπημένο του φαγητό. Μετά από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας η φοιτήτρια που είχε

καρφίτσωμένη τη φράουλα στην μπλούζα της, ήρθε και μας έδειξε ένα κουτί- μπαούλο. Μας είπε ότι αργότερα θα μας εξηγούσε τι ρόλο θα διαδραματούσε αυτό το αντικείμενο.

Σχέδιο 5: Σκαρίφημα εσωτερικού κοινόχρηστου χώρου του σχολείου εν ώρα του θεατρικού παιχνιδιού. (με μπλε οι μαθητές, με ροζ οι φοιτητές)



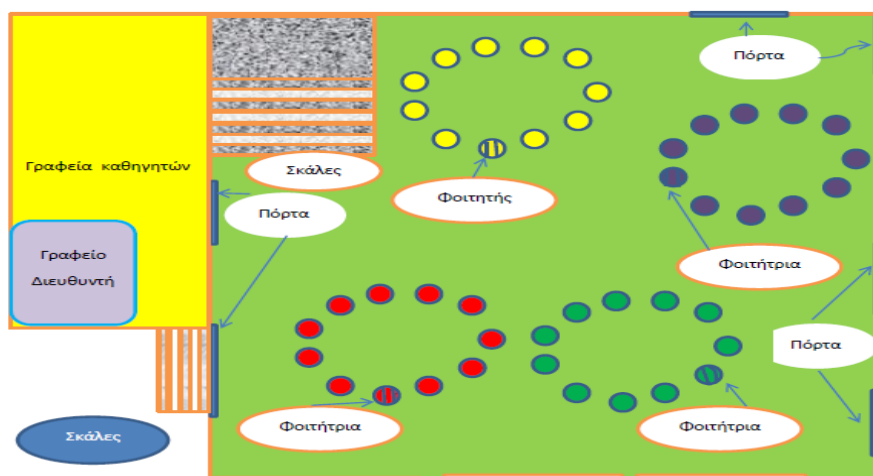
Αργότερα, χωρίστηκαν τα παιδιά σε 4 ομάδες, όσα και τα φρούτα που ήταν καρφίτσωμένα στις μπλούζες των φοιτητών, δηλαδή ο κάθε φοιτητής ήταν ηγέτης στην αντίστοιχη ομάδα, π.χ: στην ομάδα μπανάνα ήταν ηγέτης ο άνδρας φοιτητής κ.ο.κ.

Για να ξεχωρίζουν οι ομάδες δόθηκαν στα παιδιά χάρτινα τρίγωνα περασμένα σε κλωστή πλεξίματος, τα οποία τα παιδιά τα φορούσαν στο λαιμό τους. Τα τρίγωνα είχαν διαφορετικό χρώμα ανά ομάδα, φερ'επιείν τα τρίγωνα με κίτρινο χρώμα άνηκαν στην ομάδα της μπανάνας, με κόκκινο χρώμα στην ομάδα της φράουλας, με μωβ χρώμα στην ομάδα του σταφυλιού και με πράσινο ανοιχτό στην ομάδα του μήλου.

Η κάθε ομάδα έκανε έναν κύκλο και επιδιόταν σε δραστηριότητες:α) στην αρχή έπαιζαν τον «καθρέφτη», (σχέδιο 6) δηλαδή ένας κάθε φορά έκανε κάτι π.χ: τραγουδούσε, χόρευε, ξυνόταν και έπρεπε οι υπόλοιποι να τον μιμηθούν.

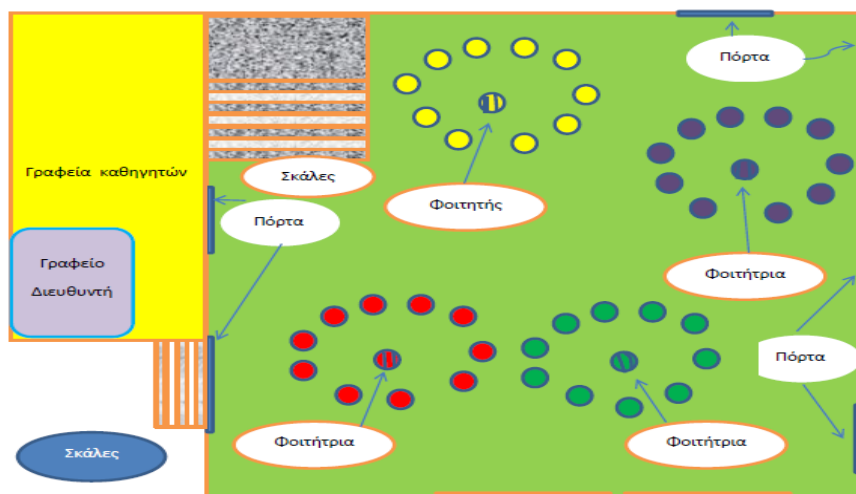


Σχέδιο 6: Σκαρίφημα εσωτερικού κοινόχρηστου χώρου του σχολείου εν ώρα του θεατρικού παιχνιδιού



β) ένας από την ομάδα μένει στο κέντρο (σχέδιο 7) του κύκλου και παίρνει μία πόζα, ενώ οι άλλοι προσποιούνται ότι τον φωτογραφίζουν.

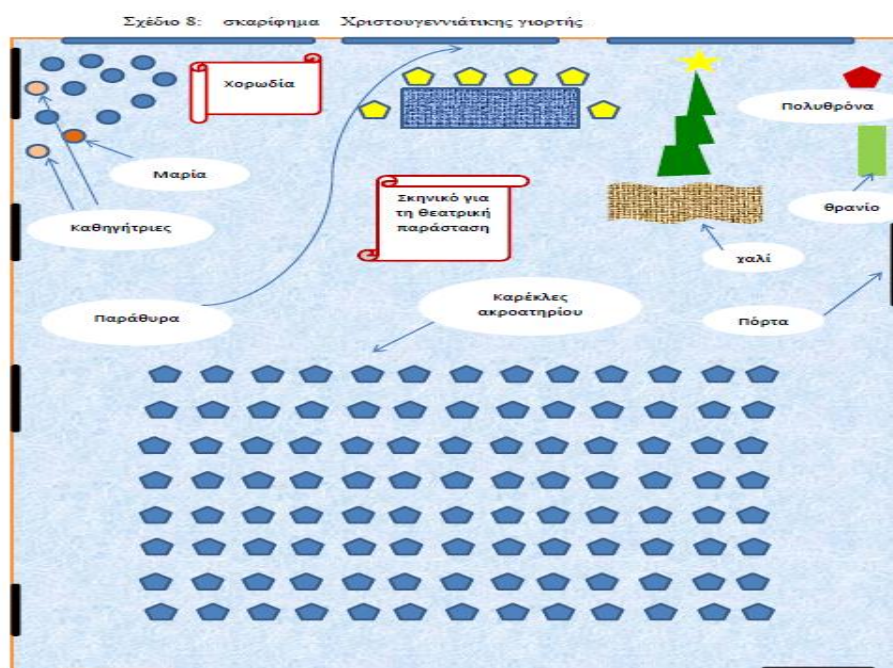
Σχέδιο 7: Σκαρίφημα εσωτερικού κοινόχρηστου χώρου του σχολείου εν ώρα του θεατρικού παιχνιδιού



Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες ξαναδημιουργούμε όλοι μαζί ένα μεγάλο κύκλο και ο καθένας λέει το όνομα του και τι πιστεύει ότι περιέχει το κουτί –μπαούλο. Ακουστήκαν διάφορε γνώμες , όπως ότι κρύβονται μέσα στο κουτί σύννεφα, ένα σπάνιο βιβλίο, χρήματα κ.ά. Τελικά, περιείχε καραμέλες, οι οποίες ήταν μαγικές. Αν έτρωγες μία θα πραγματοποιούνταν όλα σου τα όνειρα. Οι φοιτητές μοίρασαν σε όλους καραμέλες. Όλα τα παιδιά έδειξαν να περνούν πολύ ωραία και τους άρεσε αυτή η επαφή με τους φοιτητές, τους οποίους περιεργάζονταν και τους έκαναν ερωτήσεις. Βέβαια, κάποιοι μαθητές ήταν πολύ ανήσυχoi δημιουργώντας φασαρία με γέλια και

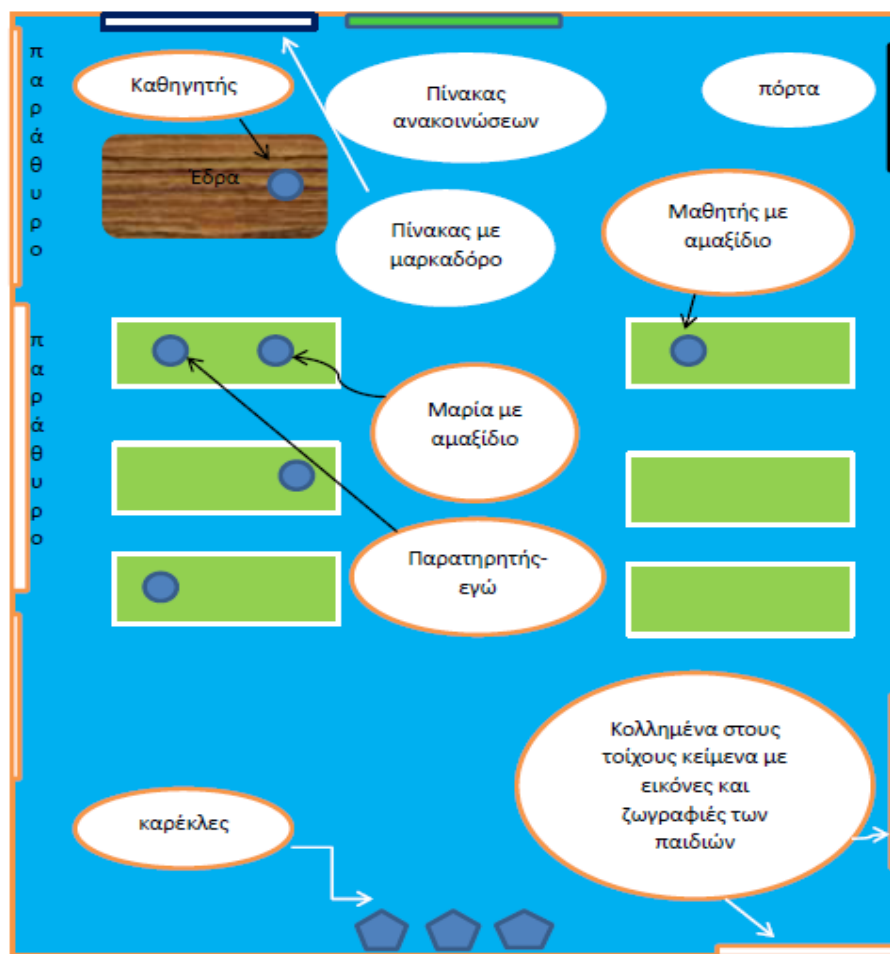
φωνές. Η Μ. συμμετείχε καθ'όλη τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και δε δυσανασχέτησε καθόλου. Αντιθέτως, έδειξε να το απολαμβάνει και στο τέλος ήταν πολύ χαρούμενη.

Το σκαρίφημα αυτό αποτελεί το σκηνικό για τη χριστουγεννιάτικη θεατρική παράσταση (Σχέδιο 8). Ο τίτλος του έργου που θα ανέβαζαν οι μαθητές ήταν «Τα παράπονα των δώρων». Το κάθε παιδί υποδυόταν από ένα παιχνίδι, το οποίο είχε υποστεί φθορά και για αυτό το λόγο πήγαινε και έκανε παράπονα στον Άγιο Βασίλη (Εικόνα 11). Η Μ. δεν συμμετείχε στη θεατρική παράσταση αλλά στη χορωδία (Εικόνα 12). Γνώριζε όλα τα τραγούδια από μνήμης χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Ήταν πολύ ενθουσιασμένη και αγχωμένη, αλλά τα κατάφερε πολύ καλά, όπως και όλα τα παιδιά. Μετά το πέρας της θεατρικής παράστασης, ο Άγιος Βασίλης, τον οποίο υποδυόταν ένας μαθητής από το σχολείο μας, έδωσε δώρα ( Εικόνα 13, 14 ) στους συμμαθητές του μαζί με μαθητές από το 1ο Γυμνάσιο Ναυπλίου. Τα δώρα τα είχαν φέρει οι μαθητές του 1ου Γυμνασίου. Με αυτόν τρόπο ήθελαν να συμμετάσχουν στη γιορτή μας και να δώσουν, αλλά και να πάρουν χαρά.



Στο τελευταίο σκαρίφημα (σχέδιο 9), φαίνεται η κάτοψη της αίθουσας της Μ. Εγώ πλέον κάθομαι στο ίδιο θρανίο με τη Μ. για να βοηθάω στις δραστηριότητες της. Επίσης, λείπει μία μαθήτρια, η οποία καθόταν δεξιά, στη δεύτερη σειρά των θρανίων πίσω από το Χ. Μεταφέρθηκε στο Ε.Ε.Ε.Κ της περιοχής, διότι δεν μπορούσε να συμβαδίσει με το ρυθμό της τάξης εξαιτίας των χαμηλών νοητικών της ικανοτήτων.

Σχέδιο 9: σκαρίφημα της τάξης της Μαρίας



### 3.3 Ειδική Διδακτική

Η Δροσινού (2014) αναφέρει ότι η διδακτική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής και ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας. Η Ειδική διδακτική ως κλάδος της γενικής διδακτικής ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας όπως αυτά των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή αναπηρίες. Η Ειδική διδακτική χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ. Ο όρος διδακτική πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ratichius και αργότερα από τον J. Comenius. Η διδακτική είναι μια επιστημονική περιοχή η οποία προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά και συμβάλλει στο έργο τους. Συνιστά, δηλαδή, ένα επιστημονικό τομέα που συνεισφέρει στην επαγγελματική κατάρτιση των υποψηφίων και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. (Δροσινού, 2014)

Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Διδακτική χαρακτηρίζεται ως διδακτική διαδικασία που επικεντρώνεται στη διασφάλιση των ίδιων όρων και ευκαιριών για την εκπαίδευση τους, καθώς και την επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων της αγωγής. Εφαρμόζει πέρα από γενικές και ειδικές κατά περίπτωση αρχές, μεθόδους και στρατηγικές και ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες του ατόμου που υποστηρίζει, οι οποίες σε κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστές, μοναδικές.

Επιπρόσθετα, η Γενική διδακτική για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.), όπως και η Ειδική διδακτική δομείται επάνω σε ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο κατάλληλα θέτοντας ως στόχο την ικανοποίηση των επιθυμιών του παιδιού με δυσκολίες. Η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο «που» συντελείται το κάθε πρόγραμμα. Στη Γενική διδακτική η παρέμβαση στο παιδί με Ε.Ε.Α. λαμβάνει χώρα στο γενικό σχολείο στα πλαίσια της γενικής τάξης ή του τμήματος ένταξης. Αντίθετα, στην Ειδική διδακτική η παρέμβαση πραγματοποιείται στο ειδικό σχολείο, στο οποίο φοιτά ο μαθητής με Ε.Ε.Α. (Δροσινού, 2014).

### **Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Αναφερθήκαμε παραπάνω για εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τα θέλω και τις ανάγκες του μαθητή δημιουργούνται και ορίζονται. Ένα πρόγραμμα που πληροί τις προϋποθέσεις αυτές είναι το Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) το οποίο επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων. (Δροσινού, 2014)

Αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε μεμονωμένα τους όρους που απαρτίζουν το προαναφερθέν πρόγραμμα γίνεται ως εξής:

Το Στοχευμένο πρόγραμμα διδακτικό πρόγραμμα ορίζεται με βάση αυτά τα κριτήρια: η εκτίμηση του παιδιού και των συνθηκών μάθησης, η ανάπτυξη και η προσαρμογή του προγράμματος, η ανάπτυξη προγράμματος για ατομική ή μικροομαδική εφαρμογή, Πρόνοια για προστατευτικό περιβάλλον, Συμβουλευτική

και υποστηρικτική εργασία, Πρόβλεψη μέσων και υλικών διδασκαλίας, Εξατομικευμένη διδασκαλία, Συνεργατική διδασκαλία, Εργασία με τους γονείς, Συνεργασία με άλλους ειδικούς επαγγελματίες, Ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα του σχολείου, Εξέταση του οικογενειακού υποβάθρου του παιδιού, Σχεδιασμός και υποστήριξη διδακτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων, Ημερολογιακός έλεγχος της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, Συμβουλευτική με τους γονείς, ώστε να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους.

Το Ατομικό διδακτικό πρόγραμμα εστιάζει στις διατομικές διαφορές που καθιστούν τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστό, ιδιαίτερο. Λαμβάνονται υπόψιν οι αναπτυξιακές δεξιότητες των ατόμων, η ακαδημαϊκή παρουσία, η γλωσσική ανάπτυξη και τέλος η κοινωνική του ανάπτυξη. Το συγκεκριμένο βασίζεται: i.) Στο Πλαίσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.), ii). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), iii) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων που αναφέρεται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Το ΠΑΠΕΑ μαζί με το ΔΕΠΠΣ έχει ως στόχο να αναδείξει τις δυνατότητες και ταλέντα του κάθε παιδιού επιλέγοντας το υλικό για την εκπαίδευση του, το οποίο θα αξιοποιήσει τα βιώματα του και τις εμπειρίες του. Βέβαια, απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία του προγράμματος είναι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου, ώστε να διαμορφωθούν οι συνθήκες, οι οποίες θα είναι κάθε φορά ευνοϊκές για να ωφεληθεί μέσω της διαφοροποιούμενης διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ δομήθηκε με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της Μαθησιακής ετοιμότητας, την Ψυχοκινητικότητα και ειδικά στην Αδρή- λεπτή κινητικότητα, καθώς και στις Νοητικές ικανότητες, στον τομέα της Οπτικής μνήμης. Η Μ. είναι άτομο με κινητική αναπηρία οπότε είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζει δυσκολίες στους συγκεκριμένους τομείς, διότι η εγκεφαλική παράλυση πλήττει ιδιαίτερα αυτές τις αναπτυξιακές περιοχές.

## **Διδακτικοί στόχοι και βήματα**

Οι διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ τέθηκαν κατά τη διάρκεια της εξάμηνης πρακτικής άσκησης και ήταν οι εξής:

- 1) Να εξασκηθεί στην απομνημόνευση εικόνων ή αντικειμένων που βλέπει ή ακούει εξασκώντας την οπτική και ακουστική μνήμη (μηνιαίος στόχος)
- 2) Να μπορεί να κινείται με περισσότερη αυτονομία στο χώρο (μηνιαίος στόχος)
- 3) Να βελτιώσει τις προεπαγγελματικές της δεξιότητες όσον αφορά το χειρισμό του υπολογιστή (μηνιαίος στόχος)
- 4) Να μπορεί να πιάνει καλύτερα το μολύβι για να γράψει (εβδομαδιαίος στόχος)
- 5) Να μπορεί να γράφει ανάμεσα στο πλαίσιο των γραμμών του τετραδίου (εβδομαδιαίος στόχος)
- 6) Να μπορεί να συνεργαστεί με άλλο άτομο ή άτομα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και να νιώσει καλά μετά την ολοκλήρωση της (μηνιαίος στόχος).

### *Διδακτικοί στόχοι και βήματα (task analysis)*

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013), (σελ. 165, 166) ο διδακτικός στόχος συνήθως χωρίζεται, τεμαχίζεται σε 4 ή 5 έως 7 βήματα ή και περισσότερα ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών και τις απαιτήσεις του διδακτικού στόχου, ακολουθώντας είτε τυχαία σειρά είτε καταγράφονται με ορισμένη λογική σειρά. Βέβαια, θα ήταν πολύ χρήσιμο να προβλέπεται μετά από κάθε δύο βήματα ένα επαναληπτικό, το οποίο βοηθά στην εμπέδωση των προηγούμενων δεξιοτήτων. Αυτό το μοντέλο διδακτικού προγράμματος με τη βήμα προς βήμα προσέγγιση του διδακτικού στόχου και η ανάλυση του σε μικρά βήματα λέγεται μοντέλο Ανάλυσης έργου (Task Analysis) (Χρηστάκης, 2013, σελίδες 157, 158).

### **Έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, κάθε μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη ενότητα, π.χ: στον Προφορικό λόγο, ο πρώτος μεσοπρόθεσμος στόχος στο βιβλίο του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην 1<sup>η</sup> ενότητα

«Ακρόαση, ακουστική διάκριση». Στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή, ο ίδιος μεσοπρόθεσμος στόχος περιγράφεται στην 1<sup>η</sup> ενότητα ως «Ακούω, βρίσκω και ταιριάζω». Στο Έντυπο καθημερινής καταγραφής της ίδιας ενότητας, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σημειώνει με «ν» τις επιτυχίες του παιδιού, για κάθε μια αριθμημένη οπτικοποιημένη δραστηριότητα- κάρτα- φωτογραφία ξεχωριστά. Κριτήριο επιτυχίας είναι το παιδί μέσα από τα παιχνίδια να αναγνωρίζει, να διακρίνει, και να ταυτίζει οπτικά και ακουστικά, όπου προβλέπεται και να τοποθετεί την πλαστικοποιημένη κάρτα πάνω στην αντίστοιχη φωτογραφία. Αυτή η καταγραφή εξελίσσεται σε διάρκεια χρόνου 5 τουλάχιστον εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αφορά συγκεκριμένο διδακτικό στόχο με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που πλαισιώνονται με τις αριθμημένες οπτικοποιημένες κάρτες- βιοματικές φωτογραφίες. Ο χρόνος μπορεί να περιγράφεται σε μια σχολική εβδομάδα με την ένδειξη 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, παρέμβαση ή και σε διαφορετικές, μη συνεχιζόμενες ημέρες διδακτικής εργασίας. Το έντυπο καθημερινής καταγραφής είναι ανοιχτό όσον αφορά την εξατομίκευση, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προσθέσει, να αφαιρέσει ή να αντικαταστήσει εικόνες και ήχους που συνδέονται με τις στοχευμένες δραστηριότητες. (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 40)

### **Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα**

Στην μεθοδολογία του βιβλίου για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, σελίδες 33, 38, 39, αναφέρεται ότι ανάλογα με το διδακτικό στόχο, την ηλικία του μαθητή, τα talέντα του, τα ενδιαφέροντα του, τις ανάγκες του, δύναται να διαμορφώσει διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό είτε είναι κινητές κάρτες, γνωστικές μηχανές- παπουτσόκουτα, κάρτες με βέλκρο, εξατομικεύοντας έτσι τη διδακτική παρέμβαση. Τα παπουτσόκουτα – γνωστικές μηχανές συμπεριλαμβάνονται στα τρισδιάστατα απόλυτα εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ. Αυτό δημιουργείται με απλά υλικά, με παιχνίδια, με σταθερές και κινητές κάρτες, οι οποίες αναπαριστούν οπτικές αλληλουχίες και βιοματικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή, υποβοηθώντας τον να διακρίνει, να ταυτοποιεί, να αυτονομείται στη μάθηση. (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009) (Δροσίνου, 2014).

### **Συμπεριφορά, χρόνος, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας**

Η καταγραφή της συμπεριφοράς της μαθήτριας, ο ορισμός της αμοιβής και τα κριτήρια επιτυχίας σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό, που αξιολογεί αν οι διδακτικοί στόχοι έχουν εκπληρωθεί, αν ο μαθητής, δηλαδή, ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις δραστηριότητες και τις ολοκλήρωσε με τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία. Αν κριθεί ότι η κατάκτηση των δεξιοτήτων είναι επιτυχής, τότε δίδεται στο μαθητή κάποιου είδους αμοιβή π.χ: αυτοκόλλητο με τον αγαπημένο του ήρωα, στην προκειμένη περίπτωση η μαθήτρια της άρεσε πολύ να παίζει κρεμάλα. Οι αμοιβές είναι πάντα εναρμονισμένες με τις κλίσεις του μαθητή και τις αδυναμίες του σε συγκεκριμένο τομέα των αναπτυξιακών περιοχών (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 34, 35, 36).

### **3.4. Συνεντεύξεις**

Η *Συνέντευξη* είναι μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, κατά τη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο. Μας τροφοδοτεί με πληροφορίες όσον αφορά συμπεριφορές, οι οποίες με δυσκολία θα μπορούσαν να παρατηρηθούν λόγω του ότι είτε οι ώρες εκδήλωσης τους είναι συνήθως τη νύχτα, π.χ. νυχτερινή ενούρηση είτε είναι σπάνιες, όπως κρίσεις επιληψίας, στάσεις και αντιλήψεις που δεν εκδηλώνονται εύκολα.

Η συνέντευξη αποτελείται από δύο είδη: Την *ατομική συνέντευξη* και την *ομαδική συνέντευξη*. Στην παρούσα φάση, οι ανάγκες επικοινωνίας με το συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό καλύπτονται με την *ατομική συνέντευξη*, οπότε με αυτήν θα ασχοληθούμε.

Η ατομική συνέντευξη χωρίζεται με τη σειρά της: στη *Δομημένη συνέντευξη*. Οι βοηθητικές ερωτήσεις είναι τυποποιημένες με κίνδυνο οι συνεντευξιαζόμενοι να παρανοήσουν τις ερωτήσεις και να μην έχουν την ευκαιρία και το χρόνο (τους δίδεται συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να απαντήσουν) να ζητήσουν διευκρινήσεις. Ωστόσο, με τις δομημένες συνεντεύξεις συγκεντρώνονται πιο αντικειμενικά δεδομένα λόγω της καθορισμένης μορφής, και στη *Ημι-δομημένη συνέντευξη*. Την *ημι-δομημένη συνέντευξη* την χρησιμοποιούμε συχνά για να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα



χάρη την ευελιξία που προσφέρει. Ο συνεντευξιαστής αποπειράται να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Βασικές αρχές αυτού του είδους συνέντευξης είναι: η προσπάθεια εδραίωσης μίας σχέσης με το συνεντευξιαζόμενο, η σειρά των ερωτήσεων είναι ήσσονος σημασίας, ο συνεντευξιαστής παροτρύνει να αναπτυχθούν μη προγραμματισμένα, ενδιαφέροντα θέματα, οι ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα του συνεντευξιαζόμενου είναι στο επίκεντρο της συνέντευξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 197 - 199).

#### *Μη δομημένη συνέντευξη*

Στη συνέντευξη δυνάμεθα να μιλάμε ελεύθερα με το συνεντευξιαζόμενο για ποικιλία θεμάτων. Ως συνεντευξιαστές έχουμε καταγράψει μια γενική λίστα των θεμάτων αλλά η συζήτηση είτε επικεντρώνεται στα θέματα που ενδιαφέρουν το συνεντευξιαζόμενο είτε σε ζητήματα τα οποία κατέχει ικανοποιητικά. Η εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, ώστε να είμαστε σε θέση να εκμαιεύσουμε πληροφορίες όσο το δυνατόν περισσότερες και να καθοδηγήσουμε τα άτομα να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, παρά την απουσία συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Η δεδομένη μορφή συνέντευξης μας δίνει πρόσβαση σε πολλές και εις βάθος πληροφορίες για ένα άτομο και αφορμές για μελλοντικές έρευνες, καθώς και ευκαιρίες για αλλαγή στο τρόπο σκέψης μας πάνω στο θέμα της εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 199 - 201).

Οι συνεντεύξεις είναι μη δομημένες 10λεπτης διάρκειας, με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή στις οποίες ο συνεντευξιαστής και ο συνεντευξιαζόμενος συνομιλούν ελεύθερα έχοντας ως κεντρικό θέμα τις προεπαγγελματικές δεξιότητες σε σχέση με το χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο πλαίσιο της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, τα οποία αντικείμενα διδάσκεται η μαθήτρια στο σχολικό περιβάλλον. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν πάρα πολλές και εις βάθος πληροφορίες. Κάνοντας ερωτήσεις στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι περισσότεροι θεωρούν ότι το μάθημα του ΣΕΠ είναι ιδιαίτερος σημαντικό και δε διδάσκεται συστηματικά και μεθοδικά. Στο σχολείο, καθηγητής για τη διδασκαλία του ΣΕΠ διορίστηκε στα μέσα της χρονιάς με αποτέλεσμα, άλλοι μαθητές να μην έχουν αναπτύξει επαρκώς τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, και άλλοι να μην έχουν ανακαλύψει τις προσωπικές τους δυνατότητες, κλίσεις και αδυναμίες. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η Μ. θα

έπρεπε να καλλιεργήσει πιο εντατικά τις προεπαγγελματικές της δεξιότητες σε σχέση με τον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή και συγκεκριμένα τις δεξιότητες της σε σχέση με γραμματειακή υποστήριξη, με δουλειά γραφείου. Αυτό υποστήριξε η καθηγήτρια της γεωπονίας και μου έδωσε την ιδέα να κάνω τη δραστηριότητα με τη σύνταξη ερωτηματολογίου, το οποίο θα έθετε ερωτήσεις σε επαγγελματίες της περιοχής αναφορικά με πόσους υπαλλήλους απασχολούν, τι ικανότητες πρέπει να διαθέτουν, αν είναι άτομα ΕΕΑ, με κινητική αναπηρία και θα το πληκτρολογούσε η Μ. στο φορητό υπολογιστή του σχολείου. Επίσης, όλοι πίστευαν ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, δεν επαρκούσε για να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες τόσο της Μ. όσο και των υπολοίπων, εξαιτίας των πολλαπλών κενών στο πρόγραμμα λόγω του μη διορισμού εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας.

#### **4. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών δεδομένων**

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, οι οποίοι στο βιβλίο τους Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές αναφέρονται στην Ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση (σελίδες 233 – 238, 245, 246). Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η *Ποσοτική ή συστηματική* παρατήρηση συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και των πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η βασική κριτική που έχει δεχτεί είναι ότι υπεραπλουστεύει το νόημα και την ερμηνεία συμπεριφοράς. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα παρακάτω:

Η συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει να παρατηρήσουμε έχει οριστεί εκ των προτέρων, ο στόχος της παρατήρησης είναι η μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών, συλλέγονται αντικειμενικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά αυτή, οι οποίες επαληθεύονται. Καθορίζονται και επιλέγονται προσεκτικά: ο τόπος, ο χρόνος παρατήρησης, οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς. Είναι οφθαλμοφανές ότι σε μια τέτοια συστηματική παρατήρηση, οφείλουμε να ορίσουμε αρχικά τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει, η οποία ορίζεται από τη τοπογραφία, τη λειτουργικότητα και τα χαρακτηριστικά της. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που μπορούν να μετρηθούν άμεσα είναι η διάρκεια, ο χρόνος μεσολάβησης, η συχνότητα, η ένταση, αλλά όχι η λειτουργία που εξυπηρετεί στον περιβάλλοντα χώρο. Για την καταγραφή δεδομένων χρησιμοποιούμε κλίμακες μέτρησης, λίστες μέτρησης σαφώς προσδιορισμένες. Τέλος, διεξάγεται η ανάλυση και

η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η συγγραφή της αναφοράς. Για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιούμε κλίμακες μέτρησης (κλίμακα Likert), λίστες καταγραφής σαφώς προσδιορισμένες και ύστερα ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η συγγραφή της αναφοράς. Μέθοδοι με τις οποίες συλλέγουμε ποσοτικά δεδομένα είναι η Δημοσκόπηση και το Πείραμα.

#### **4.1. Ερωτηματολόγια- Θεωρητική τεκμηρίωση**

Σύμφωνα με τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ 139, 140) ένα ερωτηματολόγιο συντάσσεται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα είδη δεδομένων που προκύπτουν. Ο ερευνητής συνήθως επιλέγει ένα από τα υπάρχοντα σταθμισμένα ερωτηματολόγια λόγω της υψηλής εγκυρότητας τους και της αξιοπιστίας τους. Ακόμη, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι υιοθετώντας ένα υπάρχον ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσθέσει δικά του ερωτήματα, αλλά δεν μπορεί να αλλάξει τη βασική τύπου Likert κλίμακα του ερωτηματολογίου. Τέτοιες κλίμακες περιλαμβάνουν μία σειρά από προτάσεις – θέσεις για κάθε μία από τις οποίες οι συμμετέχοντες πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους επιλέγοντας, για παράδειγμα, μία από τις πέντε εκδοχές: 1= διαφωνώ πλήρως, 2= διαφωνώ, 3= δεν έχω άποψη, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απολύτως. Στην περίπτωση, όμως, που ο ερευνητής δεν μπορεί να εντοπίσει ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο να ταιριάζει με τα δεδομένα της έρευνας του, τότε διαμορφώνει τα δικά του ερευνητικά ερωτήματα δανειζόμενος κάποιες ερωτήσεις από ήδη υπάρχουσες κλίμακες. Το ερωτηματολόγιο που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία λέγεται μη σταθμισμένο και βασίστηκε στην εμπειρία των ερωτώμενων.

#### **Το ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Αυτό απευθυνόταν σε εθελοντές ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τη μαθήτρια και ζητούσε αφού το διαβάσουν, ανώνυμα να το συμπληρώσουν. Περιλαμβάνει δεκαπέντε ερωτήματα τα οποία κατανέμονται πέντε για κάθε ερευνητική υπόθεση εργασίας. Ειδικότερα:

1. Σύμφωνα με την εμπειρίας σας πιστεύετε ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. στις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες (ΕΕΕΕΚ, Τ.Ε.Ε. κτλ) εκπληρώνει τους στόχους του, δηλαδή, να ανακαλύπτει τις κλίσεις και τις δυνατότητες των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι οι υπάρχουσες δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσφέρουν στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.) και ειδικότερα στα άτομα με κινητική αναπηρία την επαγγελματική κατάρτιση που χρειάζονται;
3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες μπορεί μέσω ενός στοχευμένου, εξατομικευμένου προγράμματος να επιλέξει το επάγγελμα που του ταιριάζει, λαμβάνοντας υπόψιν τις δυνατότητες του;
4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο ρόλος του δασκάλου οφείλει να είναι υποστηρικτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να επιλέξουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει;
5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι η καταγραφή και η αξιολόγηση των ικανοτήτων, ταλέντων των μαθητών είναι αναγκαία για την κατάλληλη επιλογή επαγγέλματος;
6. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών μονάδων (Ε.Ε.Ε.Κ, Τ.Ε.Ε, ειδικά σχολεία) είναι κατάλληλο για να προσφέρει ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση;
7. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι ώρες διδασκαλίας και οι ώρες στήριξης από ψυχολόγο επαρκούν, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
8. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας, όταν οργανώνονται με βάση συγκεκριμένο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με κινητική αναπηρία;
9. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι ο χρόνος αποτελεί συστατικό στοιχείο της επιτυχίας ενός εξειδικευμένου προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης;
10. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα ενός ειδικού σχολείου στις προεπαγγελματικές δεξιότητες είναι κατά πολύ λιγότερος σε σχέση με το χρόνο που δίδεται στη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων;
11. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι γονείς οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών τους;
12. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι τα προγράμματα επαγγελματικής επανένταξης και αρχικής κατάρτισης (π.χ. εργασία σε προστατευμένα εργαστήρια παραγωγής και απασχόλησης) προωθούν την ουσιαστική κοινωνική και

επαγγελματική ένταξη των μαθητευόμενων;

13. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δυνατό να διευκολύνει τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών;

14. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης εργαστηρίου ή μη, στο οποίο εκπαιδεύονται άτομα με κινητική αναπηρία, μπορεί να διευκολύνει την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη ;

15. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μίας θέσης, η οποία αποτελεί προστατευμένη ή ημιπροστατευμένη ή υποστηριζόμενη μορφή απασχόλησης;

## **4.2.Πείραμα**

### **Θεωρητική τεκμηρίωση**

Η πειραματική έρευνα είναι η μόνη μέθοδος που πραγματικά μπορεί να υποβάλλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίας και αιτιατού. Για αυτόν το λόγο, πολλοί τη θεωρούν ως την πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η «λογική» των πειραμάτων είναι ο έλεγχος όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων –μεταβλητών και η συστηματική διαφοροποίηση ή αλλιώς ελεγχόμενη μεταβολή μίας μεταβλητής με σκοπό να ερευνήσουμε κατά πόσο επιδρά σε μία άλλη. Είναι οφθαλμοφανές ότι η δημοτικότητα των πειραματικών μοντέλων στην ειδική αγωγή οφείλεται στο υψηλό ποσοστό ερευνητών στο χώρο της ειδικής αγωγής ορμώμενο από τα τμήματα ψυχολογίας όπου τα πειραματικά μοντέλα κατέχουν περίοπτη θέση, καθώς και ότι η έγκυρη αξιολόγηση ενός θεραπευτικού ή ενισχυτικού προγράμματος απαιτεί τον αποκλεισμό-έλεγχο όλων των άλλων παραμέτρων προκειμένου να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετα, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των σχετικών μεταρρυθμίσεων στις περισσότερες δυτικές χώρες απαιτείται πλέον να ελέγχονται λόγω του ότι έγινε ευρύτερα γνωστή η παιδαγωγική της ένταξης. Μία ακόμη αιτία είναι τα ερευνητικά πορίσματα βασιζόμενα σε πειράματα είναι πολύ δημοφιλή για να διαμορφώνουν σχολικές πρακτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές στη Δύση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 153- 157).

## Σχέδια Πειραματικής έρευνας

Ο όρος «σχέδιο» αναφέρεται στον καθορισμό της ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής σε ένα πείραμα, την επιλογή των συμμετεχόντων και τις διαδικασίες ελέγχου, παρέμβασης και καταγραφής των αποτελεσμάτων. Υπάρχουν τρία είδη πειραματικών σχεδίων: i) το *πείραμα με μία μόνο ομάδα*: σε ένα απλό πείραμα με μία μόνο ομάδα ο ερευνητής παρεμβαίνει και αμέσως μετά αξιολογεί κατά πόσο ήταν αποτελεσματική η παρέμβαση παρατηρώντας την αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή, ii) το *αυθεντικό πείραμα* (με ομάδα ελέγχου): οι συμμετέχοντες σε αυθεντικό πείραμα χωρίζονται τυχαία σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, iii) *Ημι – πειραματικό σχέδιο*: το ημι –πειραματικό σχέδιο παρέμβασης μοιάζει σε πολλά σημεία με τα αυθεντικά πειράματα, καθώς περιλαμβάνει μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου, αλλά διαφέρει στο ότι οι συμμετέχοντες στο πείραμα δεν ανατέθηκαν τυχαία στις δύο ομάδες, αλλά προϋπήρχαν της έρευνας. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 167- 170)

## **Το πείραμα της έρευνας- Κοινωνικές ιστορίες**

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μία μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι, δηλαδή, εξατομικευμένα κείμενα που επικεντρώνονται στις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής. Περιέχουν οπτικοποιημένο πολυαισθητηριακό υλικό για τη διευκόλυνση της κατανόησης δραστηριοποιώντας τις αισθήσεις του παιδιού.

## **Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των Κοινωνικών ιστοριών**

Το Πείραμα αποτελείται από πέντε κοινωνικές ιστορίες με το Διδακτικό Στόχο να ταυτοποιείται με α)τον βραχυπρόθεσμο στόχο: «Να κατανοεί, να δείχνει, να λέει και να γράφει ορθογραφημένο κείμενο με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό με τη βοήθεια των εικόνων», β)τον μεσοπρόθεσμος στόχος που αναφέρεται στην λειτουργική ή Εργαζόμενη μνήμη, Οπτική μνήμη και γ)στον μακροπρόθεσμο στόχος: Νοητικές Ικανότητες. Οι ιστορίες κατανέμονται σε πέντε διδακτικά αυτοτελή βήματα.

Βήμα 1ο : Κατανόηση κειμένου με έμφαση σε τύπους λέξεων: ουσιαστικά της ομάδας ΣΦΣΦΣΦ . Κοινωνική Ιστορία: Το πρόβλημα της Ιφιγένειας

Βήμα 2ο : Κατανόηση κειμένου με έμφαση σε τύπους λέξεων: ουσιαστικά της ομάδας ΣΦΣΣΦΣΦ. Κοινωνική ιστορία: Ένας παράξενος ζωγράφος.

Βήμα 3ο : Κατανόηση κειμένου με έμφαση σε τύπους λέξεων: ουσιαστικά ομάδας ΣΣΦΣΦΦ. Κοινωνική ιστορία: Ο κος Εξυπνοπούλης και μυστήριο του χαμένου περιδέριου.

Βήμα 4ο : Κατανόηση κειμένου με έμφαση σε τύπους λέξεων: ουσιαστικά ομάδας ΦΣΣΦΣΦ. Κοινωνική ιστορία: Οι τρεις που αγαπούσαν τη δουλειά τους.

Βήμα 5ο : Κατανόηση κειμένου με έμφαση σε τύπους λέξεων: ουσιαστικά ομάδας ΣΦΦΣΦ. Κοινωνική ιστορία: Το μάθημα του ΣΕΠ.

## **5. Πορεία της έρευνας-Περιορισμοί**

Η Αρχική ΑΠΑ έγινε την 1 Δεκεμβρίου 2014, η Ενδιάμεση ΑΠΑ στις 16 Ιανουαρίου 2015 και η Τελική ΑΠΑ στις 5 Φεβρουαρίου 2015.

Από την αρχική έως τη ενδιάμεση παρατήρηση μεσολάβησαν 6 εβδομάδες και από την ενδιάμεση έως την τελευταία παρατήρηση μεσολάβησαν 2,5 εβδομάδες.

Στην Αρχική παρατήρηση, από Μαθησιακή Ετοιμότητα, ως διδακτική προτεραιότητα προέκυπτε από τη Ψυχοκινητικότητα και από τις Νοητικές ικανότητες, από το ΠΑΠΕΑ , από τις Κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία στο περιβάλλον) και τις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, από ΓΜΔ από Δεξιότητες γλώσσας και Δεξιότητες μαθηματικών. Τέλος, από ΕΜΔ από Γραφικό χώρο και Αναγνωστική λειτουργία.

Οι περιορισμοί στην έρευνα ήταν ότι η μελέτη διεξήχθη μόνο σε ένα Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και επικεντρώθηκε μόνο σε μία μαθήτρια, η μελέτη περίπτωσης. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε. Για να θεωρήσουμε ότι ισχύουν και είναι έγκυρα, πρέπει να επαναληφθεί η έρευνα σε άλλο σχολικό περιβάλλον.

## **Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα**

Στις ποσοτικές έρευνες, τα ευρήματα παρουσιάζονται πιο αναλυτικά με αναγραφή των ακριβών αναλύσεων και των στατιστικών δεδομένων με την παράθεση πινάκων ή γραφημάτων. Στις ποιοτικές έρευνες, όμως, τα αποτελέσματα παραθέτουν αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων που είναι αντιπροσωπευτικά των εννοιών, από τις ημι-δομημένες ή μη-δομημένες συνεντεύξεις, από συμμετοχική παρατήρηση και από ημερολόγια. Οι Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 αναπτύσσουν ιδέες μέσω της δημιουργικής σκέψης, της παρατήρησης, της χρησιμοποίησης ερευνών που ήδη υπάρχουν.

Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επί των υποθέσεων.

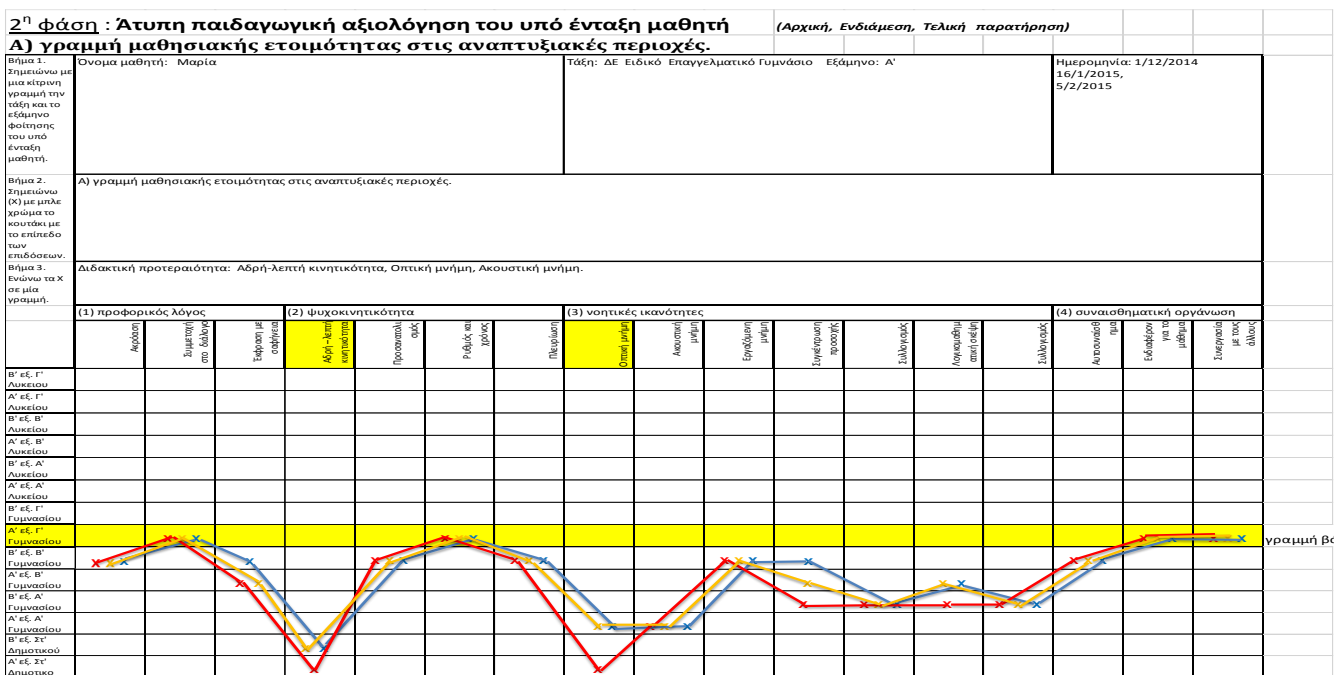
### **1. Η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με την εφαρμογή Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει μαθήτρια με κινητική αναπηρία. (Πρώτο ερευνητικό ερώτημα)**

#### **Ποιοτικά δεδομένα**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως. Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές της μαθήτριας και τους ειδικούς επαγγελματίες, οι οποίοι ασχολούνται με τη φροντίδα της, παρατήρησαν ότι η Μ. καλλιεργώντας τις επαγγελματικές της δεξιότητες στο πλαίσιο ενός εξατομικευμένου προγράμματος αντιλήφθηκε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της και έτσι προσανατολίστηκε προς το επάγγελμα της γραμματέως, διότι το συγκεκριμένο επάγγελμα απαιτεί γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, κοινωνικές δεξιότητες για να έρθει κάποιος σε επαφή με τον κόσμο είτε τηλεφωνικώς είτε δια ζώσης.



Επίσης με τα δεδομένα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 2, ΑΠΑ-ΕΕΑ-ΠΑΠΕΑ) σε σχέση με την δεύτερη παρατήρηση καταγράφεται στασιμότητα στις επιδόσεις της μαθήτριας στους τομείς της διδακτικής προτεραιότητας. Ωστόσο, στην Προεπαγγελματική ετοιμότητα έχουμε θετική εξέλιξη των δυνατοτήτων της μαθήτριας, καθώς στις Προεπαγγελματικές δεξιότητες βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο και βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στο ίδιο επίπεδο, δηλαδή, με τον Επαγγελματικό προσανατολισμό.



**Πίνακας 1 ΔΜΕ. Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Αυτό αποδεικνύεται με βάση την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας (Πίνακας 1, ΑΠΑ-ΔΜΕ) στη δεύτερη καταγραφή, η Μ. παρουσιάζει βελτίωση στον τομέα του Προφορικού λόγου στην Έκφραση με σαφήνεια κατά ένα εξάμηνο και στον τομέα των Νοητικών ικανοτήτων στη Συγκέντρωση προσοχής, επίσης, κατά ένα εξάμηνο. Ακόμη με τα δεδομένα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας, 3, ΑΠΑ-ΓΜΔ), στη δεύτερη παρατήρηση διαπιστώνεται βελτίωση της απόδοσης στις Δεξιότητες ετοιμότητας στις Νοητικές ικανότητες και στις Δεξιότητες των Μαθηματικών στην Προπαίδεια- αριθμούς κατά ένα εξάμηνο και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων. Τέλος αποδεικνύεται με βάση τα δεδομένα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

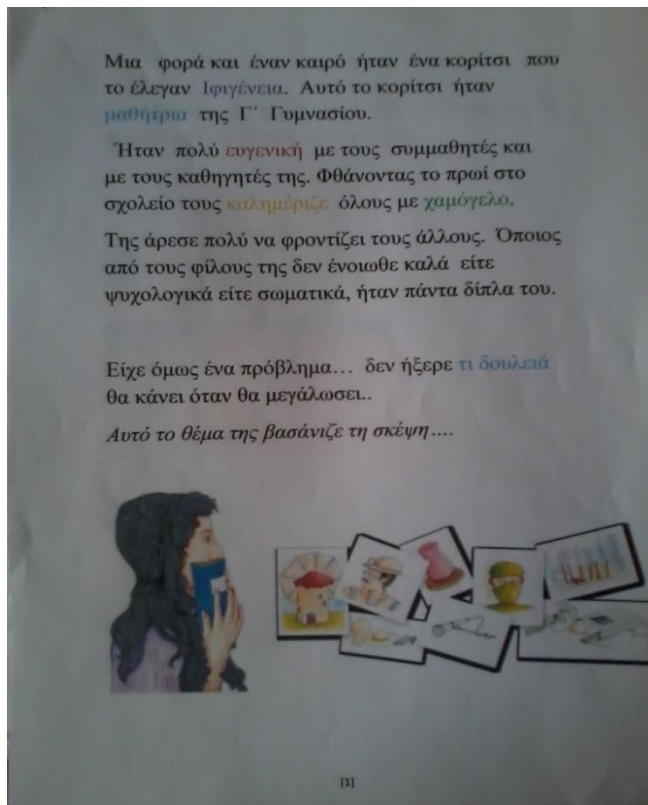
(Πίνακας 4, ΑΠΑ- ΕΜΔ), στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας η μαθήτρια δεν έδειξε σημάδια βελτίωσης από τη δεύτερη παρατήρηση.

### **Ποσοτικά δεδομένα**

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των 20, συνολικά, ερωτηματολογίων οι 19 απάντησαν ότι συμφωνούν ότι η εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ λειτουργεί υποστηρικτικά στην απόφαση ενός μαθητή να επιλέξει το επάγγελμα που του ταιριάζει.

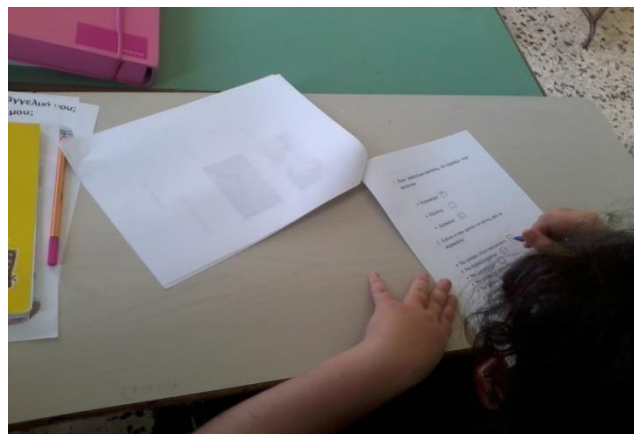
Αυτό αποδεικνύεται από τα ευρήματα της πρώτης Κοινωνικής ιστορίας (11/05/2015) με τίτλο «Το πρόβλημα της Ιφιγένειας» και περιεχόμενο 114 λέξεων όπου χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά της ομάδας ΣΦΣΦΣΦ και 4 εικόνες ως οπτικοποιημένοι διευκολυντές. Επίσης επαληθεύεται από την δεύτερη Κοινωνική ιστορία (12/05/2015) με τίτλο «Ένας παράξενος ζωγράφος» και περιεχόμενο 176 λέξεων όπου χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά της ομάδας ΣΦΣΣΦΣΦ και 2 εικόνες ως οπτικοποιημένοι διευκολυντές. Το ίδιο επιβεβαιώνεται με την Τρίτη Κοινωνική ιστορία (12/05/2015) με τίτλο «Ο κος Εξυπνοπούλης και το μυστήριο του χαμένου περιδέριου» και περιεχόμενο 296 λέξεων όπου χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά της ομάδας ΣΣΦΣΣΦ και 5 εικόνες ως οπτικοποιημένοι διευκολυντές.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία αναφερόταν σε μια κοπέλα την Ιφιγένεια, η οποία δε γνώριζε τι επάγγελμα θα ακολουθούσε. Τα επαγγέλματα που απαντώνται στην ιστορία είναι ουσιαστικά που συγκαταλέγονται στην ομάδα « ΣΦΣΦΣΦ» (νοσοκόμα, πιλότος, δασκάλα, μαθηματικός). Στο κείμενο παρουσιάζονται τα ταλέντα της κοπέλας και τα ενδιαφέροντα της και σύμφωνα με αυτά η Μ. θα επέλεγε ένα επάγγελμα, το οποίο ταιριάζει στην ηρωίδα από τις εικόνες που της δίδονταν (*Προεπαγγελματική ετοιμότητα: επαγγελματικός προσανατολισμός*).



Εικόνα 1, Κοινωνική ιστορία ( 1 )

Τη ρώτησα αν μπορούσε να διαβάσει το κείμενο με τη συγκεκριμένη γραμματοσειρά και μου είπε ότι μπορούσε μια χαρά. Στην αρχή της διάβαζα (*Προφορικός λόγος: ακρόαση*) εγώ την ιστορία λόγω του ότι είχε συνηθίσει σε αυτή τη διαδικασία, αλλά μετά από λίγο πήρε το φυλλάδιο στα χέρια της (*Δεξιότητες γλώσσας, Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες: ανάγνωση, κατανόηση, Αναγνωστική λειτουργία: ανάγνωση, γραφή*). Τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής της απάντησε μόνη της χωρίς ούτε ένα λάθος.



Εικόνα 2 Η Μ. συμπληρώνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Θυμόταν τις πληροφορίες της ιστορίας και απαντούσε χωρίς να ανατρέχει στο κείμενο. Επίσης, αιτιολογούσε πάντα γιατί έβαζε Χ στο ένα κουτάκι (*Γραφικός χώρος: χωρο- χρονικός προσανατολισμός*) και όχι στο άλλο. Το στυλό για να γράψει το κρατούσε κανονικά και με μεγαλύτερη άνεση σε σχέση με την αρχή του εξαμήνου (*Προφορικός λόγος: ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, έκφραση με σαφήνεια, Ψυχοκινητικότητα: αδρή- λεπτή κινητικότητα, προσανατολισμός, Νοητικές ικανότητες: οπτική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής*). Για να της κάνω πιο εύκολη την ανάγνωση και την κατανόηση, είχα πληκτρολογήσει τις λέξεις-κλειδιά με άλλο χρώμα (*Εικόνα 1*). Μετά της χορήγησα παιδαγωγικό υλικό, το οποίο είχε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, δηλαδή *πλαστικοποιημένες εικόνες σε μορφή παζλ*, οι οποίες παρουσιάζουν επαγγέλματα και αντικείμενα που συνδέονται με αυτά.



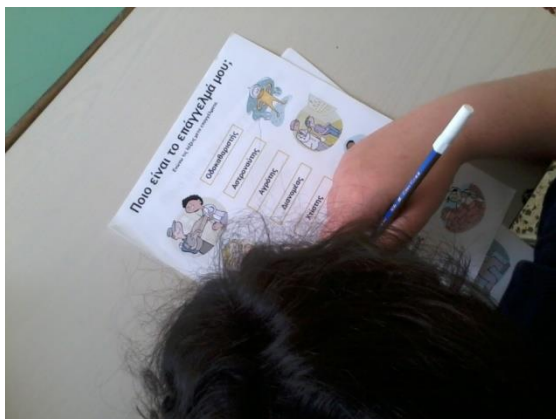
**Εικόνα 3** Η Μ. προσπαθεί να συνδυάσει τα επαγγέλματα με τα αντικείμενα τους

Η Μ. αντιμετώπισε δυσκολία στο διαβάσει τις λέξεις κάτω από τις εικόνες διότι η εκτύπωση δεν ήταν πολύ καλή ποιότητας με απόρροια να πατήσω από πάνω τις λέξεις με μαύρο μαρκαδόρο. Τα γράμματα δεν ήταν τόσο καθαρά (*Εικόνα 4*) όσο του υπολογιστή οπότε δεν τα διέκρινε εύκολα.



Εικόνα 4

Ολοκληρώνοντας αυτή τη δραστηριότητα της έδωσα τρία φυλλάδια στα οποία έπρεπε να ενώσει τις λέξεις με τις εικόνες, οι οποίες απεικόνιζαν επαγγέλματα.



Εικόνα 5



Εικόνα 6



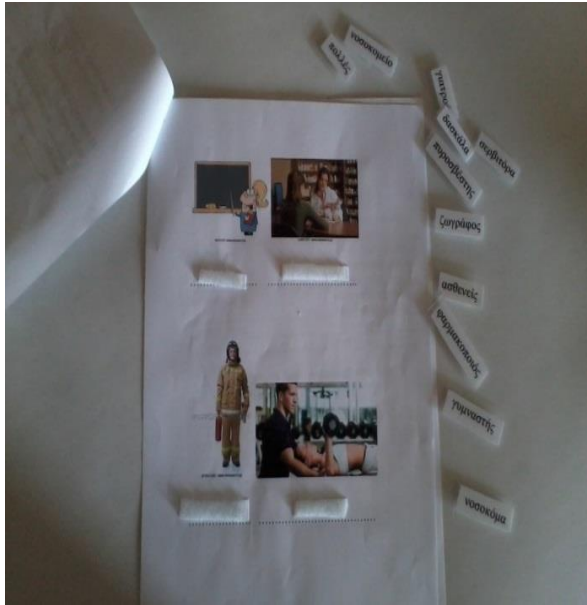
Εικόνα 7



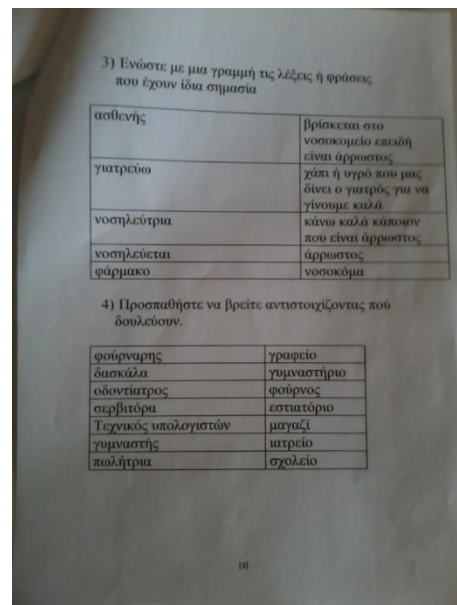
Εικόνα 8

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία (Εικόνα 9) αναφέρεται σε ένα κοριτσάκι, το οποίο συναντά ένα ζωγράφο και εντυπωσιάζεται από τους πίνακες του. Με αυτή την ιστορία υπογραμμίζεται η προσπάθεια και ο κόπος που πρέπει να καταβάλει κάποιος για να μάθει μια δουλειά, να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου και για να το πετύχει αυτό ένα στοιχείο είναι πολύ σημαντικό... η αγάπη για αυτό που κάνει. Η Μ. κατανόησε αμέσως το περιεχόμενο του κειμένου και απάντησε στις ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής εκτός από τη τελευταία, την οποία ήθελε να αναπτύξει προφορικά. Εκτός από το επάγγελμα του ζωγράφου αναφερθήκαμε και στο επάγγελμα που θέλει να ακολουθήσει η Μ. Μου είπε, λοιπόν, ότι επιθυμεί να ασχοληθεί με υπολογιστές και συγκεκριμένα να κάνει δουλειά γραφείου. Της είπα ότι είναι πολύ σωστή επιλογή, διότι είναι καλή σε αυτό και θα γίνει ακόμα καλύτερη με συνεχή εξάσκηση. Ύστερα, της έδωσα υποστηρικτικό υλικό. Ήταν ένα φυλλάδιο με ασκήσεις με βέλκρο και ασκήσεις αντιστοίχισης. Στις ασκήσεις με βέλκρο (Εικόνες 11- 14) έπρεπε να βάλεις στα κενά τις πλαστικοποιημένες λέξεις, οι οποίες παραθέτουν ουσιαστικά που ανήκουν στην ομάδα « ΣΦΣΣΦΣΦ» (ζωγράφος, σερβιτόρα, δασκάλα, φαρμακοποιός, πυροσβέστης, γυμναστής, πυροσβέστης, ταχυδρόμος). Παρ' όλο που συγκεκριμένη ομάδα ουσιαστικών είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη, η Μ. ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό.





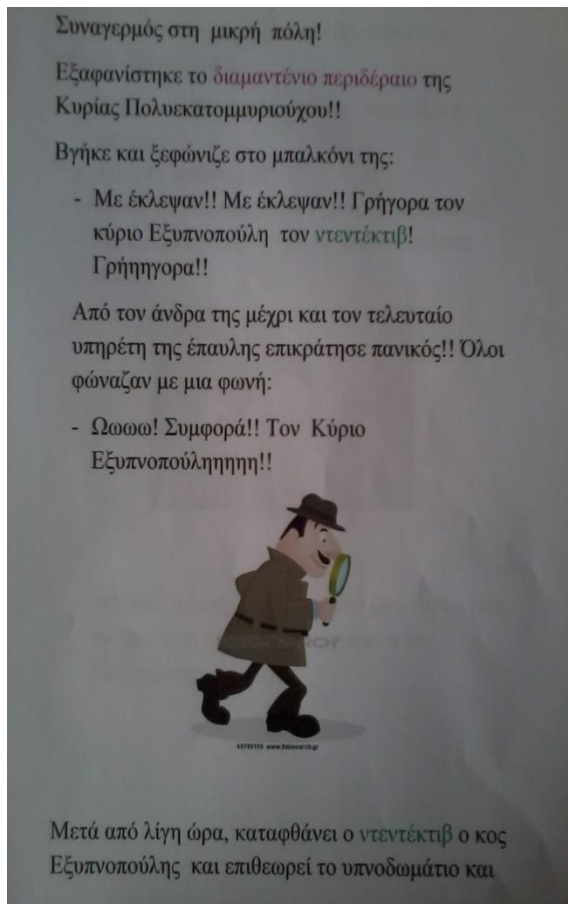
Εικόνα 13



Εικόνα 14

Η τρίτη κοινωνική ιστορία (Εικόνα 15) αναφέρεται σε έναν ντεντέκτιβ, τον Κο Εξυπνοπούλη, ο οποίος προσπαθεί να βρει τον κλέφτη του διαμαντένιου περιδέριου της Κας Πολυεκατομμυριούχου, κάνοντας τη δουλειά του με επιμέλεια και σχολαστικότητα. Ο σκοπός της ιστορίας είναι να καταδείξει ότι για να είναι κάποιος καλός στη δουλειά του είναι απαραίτητο να μη βιάζεται, να συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να γίνει σωστά και να διαθέτει, συνήθως, ψυχραιμία και παρατηρητικότητα. Τα επαγγέλματα που απαντώνται στην ιστορία είναι ουσιαστικά που συγκαταλέγονται στην ομάδα «ΣΣΦΣΣΦ» (ντετέκτιβ, γραμματέας, μπογιατζής, κρεοπώλης, κτηνίατρος). Αυτή η ιστορία άρεσε ιδιαίτερα στη Μ.! Το διασκέδασε αρκετά με αποτέλεσμα να συμπληρώσει γρήγορα τις ερωτήσεις. Το παιδαγωγικό υλικό που της έδωσα ήταν τρεις πλαστικοποιημένες σελίδες. Στις δύο πρώτες αριστερά υπάρχουν εικόνες που παρουσιάζουν διάφορους επαγγελματίες και δεξιά ο μαθητής τοποθετεί με βέλκρο τις πλαστικοποιημένες λέξεις με το όνομα του επαγγέλματος.





Εικόνα 15, Κοινωνική ιστορία (3)



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19



Εικόνα 20

Η τρίτη πλαστικοποιημένη σελίδα είναι χωρισμένη σε δύο μέρη: αριστερά στα επαγγέλματα της ημέρας και δεξιά στα επαγγέλματα της νύχτας. Ο μαθητής καλείται να κολλήσει τις πλαστικοποιημένες εικόνες με τα επαγγέλματα με βέλκρο (Εικόνα 21, 22) εκεί που ανήκουν. Η δυσκολία της άσκησης έγκειται στο ότι κάποιοι επαγγελματίες μπορεί να δουλεύουν και ημέρα και νύχτα. (Αντιληπτικές λειτουργίες: πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες). Η Μ. τα περισσότερα επαγγέλματα τα έβαλε χωρίς δισταγμό, αλλά αναρωτιόταν για το επάγγελμα του γιατρού, του πιλότου, της μαίας, της νοσοκόμας, του πυροσβέστη. Τη βοήθησα να καταλάβει ότι τα συγκεκριμένα επαγγέλματα δεν έχουν συνηθισμένο ωράριο. Ανά πάσα στιγμή πρέπει να είναι στο πόστο τους. Τη δεδομένη στιγμή κατέφθασαν για να βοηθήσουν τρεις συμμαθητές της Μ., οι οποίοι ήταν περίεργοι να δουν με τι ασχολούμασταν. Τους άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες με το βέλκρο! Ο Γ., (ελαφριάς μορφής κινητικά προβλήματα χωρίς αμαξίδιο) ειδικά πήρε τις σελίδες αμέσως στα χέρια του και παρατήρησα ότι τοποθέτησε τις λέξεις σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα συγκριτικά με τη Μ. Βέβαια, εκείνος δεν αντιμετωπίζει προβλήματα στραβισμού. Απλώς, φορά γυαλιά μυωπίας.



Εικόνα 21



Εικόνα 22



Εικόνα 23

## **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Από τα αποτελέσματα συμφωνούν οι έρευνες που έχουμε αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του Παναγιώτη Λασκαρίδη (2007), του Δελλασούδα (2004) , (2005) και (2006), της Liisa Metsola (2012), του Tew (1986), της Hodgson (1984), των Hilderley και Rhind (2012), του Robert White (2012) και αναφέρουν ότι ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ευέλικτο, με καινοτόμες μεθόδους βοηθά και τον εκπαιδευτικό παίρνοντας με αυτόν τρόπο πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το μαθητή για να οδηγηθεί στη σωστή επιλογή επαγγέλματος.

## **2. Οι ώρες διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας που συμπεριλαμβάνονται στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθήτρια με κινητική αναπηρία. (Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα)**

### **Ποιοτικά δεδομένα**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν αποδεικνύεται. Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές της μαθήτριας και τους ειδικούς επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φροντίδα της, καθώς και από τη συμμετοχική παρατήρηση της εξάμηνης πρακτικής μου άσκησης, οι ώρες διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου προγράμματος δεν επαρκούν ή είναι ανύπαρκτες, εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αυτό αποδεικνύεται με βάση την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας (Πίνακας 1, ΑΠΑ-ΔΜΕ) στη δεύτερη καταγραφή, η Μ. παρουσιάζει την ίδια ακριβώς επίδοση με την πρώτη ΑΠΑ. Άρα, στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας παρατηρείται μια στασιμότητα της προόδου της μαθήτριας από την προηγούμενη παρατήρηση.

**β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)**

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ	Όνομα μαθητή: ΜΑΡΙΑ										Τάξη φοίτησης: ΔΕ		Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 1/12/2014,	
<b>β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Αρχική, Ενδιάμεση, Τελική παρατήρηση)</b>																
Διδακτική προτεραιότητα: Αυτονομία στο περιβάλλον, Προεπαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός, Γραφή																
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)				Δημιουργικές Δραστηριότητες		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	νοητική ικανότητα	Συναίσθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότητες	Επαγγ. προσανατολισμός	
B' εξ. Γ' Λυκείου																
A' εξ. Γ' Λυκείου																
B' εξ. B' Λυκείου																
A' εξ. B' Λυκείου																
B' εξ. A' Λυκείου																
A' εξ. A' Λυκείου																
B' εξ. Γ' Γυμνασίου																
A' εξ. Γ' Γυμνασίου																
B' εξ. B' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A' εξ. B' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
B' εξ. A' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A' εξ. A' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
B' εξ. Στ' Δημοτικού	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A' εξ. Στ' Δημοτικού	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

γραμμή β

**Πίνακας 2 ΠΑΠΕΑ. Επίπεδα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑΕ)**

**Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών**

Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη	Όνομα μαθητή: ΜΑΡΙΑ										Τάξη φοίτησης: ΔΕ		Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία: 1/12/2014, 16/1/2015, 5/2/2015	
Βήμα 2. Σημειώνω (X) ενώνω τα X	<b>γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών (Αρχική, Ενδιάμεση, Τελική παρατήρηση)</b>															
Διδακτική προτεραιότητα: Γραφή, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Επίλυση προβλημάτων.																
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (4)				
ανάγνωση	κατανοήσιμη	λεξιματικό	γραφή	προφ. λόγος	λογ. οργάνωση	μνημον. οργάνωση	νοητικές ικανότητες	αριθμ. επεξεργασία	συναρμ. λογ. κή	εφαρμ. λογ. κή	πρόβλ. >	επίλυση προβλ. κή	θετικές συνειδήσεις	αλληλεγγύη	αυτοέλεγχος	αυτοπεποίθηση
B' εξ. Γ' Λυκείου																
A' εξ. Γ' Λυκείου																
B' εξ. B' Λυκείου																
A' εξ. B' Λυκείου																
B' εξ. A' Λυκείου																
A' εξ. A' Λυκείου																
B' εξ. Γ' Γυμνασίου																
A' εξ. Γ' Γυμνασίου																
B' εξ. B' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. B' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. A' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. A' Γυμνασίου	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Στ' Δημοτικού	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Στ' Δημοτικού	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

γραμμή γ

**Πίνακας 3 ΓΜΔ. Επίπεδα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Ακόμη με τα δεδομένα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας, 3, ΑΠΑ-ΓΜΔ), στη δεύτερη παρατήρηση και στους δύο τομείς η μαθήτρια βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο. Σημειώνεται, επίσης, στασιμότητα στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας. Τέλος αποδεικνύεται με βάση τα δεδομένα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας 4, ΑΠΑ- ΕΜΔ), στους τομείς διδακτικής προτεραιότητας η μαθήτρια δεν έδειξε σημάδια βελτίωσης από τη δεύτερη παρατήρηση.

Δ) γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Αρχική, Ενδιάμεση, Τελική παρατήρηση)																					
Βήμα 1. Σημειώσω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό κριση μαθητή	Όνομα μαθητή: ΜΑΡΙΑ																				
Βήμα 2. Σημειώσω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Τάξη φοίτησης: ΔΕ Εξάμηνο: Α'																				
Βήμα 3. Ευόνο τα X σε μια γραμμή	Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 1/12/2014, 16/1/2015 5/2/2015																				
	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου. Μορφολογικό -ορθογραφία, Γραφή.																				
	Ανιληπτικές λειτουργίες(1)			Μνημονικές λειτουργίες (2)			Γραφικός χώρος (3)		Αναγνωστική λειτουργία (4)			Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά (5) (6) Συμπεριφορά									
εξάμηνο/ τάξη φοίτησης	οπτική αντίληψη	ακουστική αντίληψη	οπτικοακουστική αντίληψη	πολυμορφικές ανιληπτικές λειτουργίες	Λειτουργική μνήμη ακολουθιών	Μικροπροσθεσμημνημιατική λειτουργική μνήμη	Ανάπτυξη βραχυπρόθεσμης λειτουργικής μνήμης	Καροχρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητική κούραση και καταστολή γραφικού χώρου	φωναλογικό μέρος	Προανάγνωση	Ανάγνωση	Γραφή	Μορφολογικό -ορθογραφία	Σημασιολογικό	Αριθμικά και Μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα και μαθηματικά	συνασθηματική υποστήριξη	Ανάπτυξη ακουστικών προγραμμάτων	Βελτίωση παραγωγικής αυτοεικόνας	
B' ες Γ' Λυκείου																					
A' ες Γ' Λυκείου																					
B' ες Β' Λυκείου																					
A' ες Β' Λυκείου																					
B' ες Α' Λυκείου																					
A' ες Α' Λυκείου																					
B' ες Γ' Γυμνασίου																					
A' ες Γ' Γυμνασίου																					
B' ες Β' Γυμνασίου																					
A' ες Β' Γυμνασίου																					
B' ες Α' Γυμνασίου																					
A' ες Α' Γυμνασίου																					
B' ες Στ' Δημοτικού																					
A' ες Στ' Δημοτικού																					

Πίνακας 4 ΕΜΔ. Επίπεδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Μεθοδολογία Παρέμβασης: Ετεροπαρατήρηση

Ακόμη σύμφωνα με τα δεδομένα της μεθοδολογίας παρέμβασης φάνηκε ότι απαιτείται περισσότερος διδακτικός χρόνος στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για την διαχείριση ζητημάτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας που συνδέονται με μαθηματικά και της μετάβασης.

Από την ετεροπαρατήρηση στο μάθημα της πληροφορικής (σχέδιο 4), το οποίο η Μ. έχει διαλέξει για να πάρει πιστοποίηση, οι μαθητές διδάχτηκαν πως μπορούν να προστατέψουν τους προσωπικούς τους υπολογιστές από τους ιούς με αποτελεσματικά αντϊικά (antivirus) και με ποιο τρόπο δύνανται να τα «κατεβάσουν» από το διαδίκτυο.

Η καθηγήτρια χρησιμοποίησε ως υλικό τον πίνακα με μαρκαδόρο για να γράψει διάφορα αντάρια που υπάρχουν και μέσω των ερωταποκρίσεων έλεγε αν οι μαθητές είχαν κατανοήσει το μάθημα. Τέλος, έδειξε στην πράξη χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή πως μπορεί κάποιος να κατεβάσει ένα συγκεκριμένο antivirus, παρακινώντας και τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Η Μαρία έδειξε ενδιαφέρον για το μάθημα. Συντόνιζε τα μάτια με τα χέρια και πληκτρολογούσε (γενική και λεπτή κινητικότητα). Βέβαια, ο ρυθμός είναι αργός με τον οποίο πληκτρολογεί εξαιτίας του στραβισμού και των κινητικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Χρησιμοποιεί το δεξιό χέρι μόνο και συγκεκριμένα το δεξιό δείκτη για να πατήσει πλήκτρα.

Δυσκολεύεται να κινήσει τα υπόλοιπα δάχτυλα όταν πληκτρολογεί, αλλά πιάνει με όλα τα δάχτυλα την κασετίνα και την ανοίγει, πιάνει κανονικά το μολύβι (δεν γράφει όμως ευανάγνωστα), πιάνει το μπουκαλάκι με το νερό και ανοίγει το πόμα και ύστερα είναι ικανή να το κλείσει χωρίς να είναι χαλαρό με κίνδυνο να χυθεί.

Η Μ. όταν καλείται να γράψει, πάντα δυσανασχετεί εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζει. Η καθηγήτρια των μαθηματικών θέλει να εξασκεί την ικανότητα της στο γράψιμο και την πείθει να γράφει 2-3 λέξεις κάθε φορά. Γενικότερα, η Μ. αντιλαμβάνεται την ορολογία των μαθηματικών, όπως τι είναι θετικό και αρνητικό πρόσημο, ποιοι είναι ομόσημοι και ποιοι ετερόσημοι αριθμοί, την έννοια της έκπτωσης κ. ά. Για να κάνω τη Μ. να επιθυμεί να ασχοληθεί και να εξασκηθεί περισσότερο στο γράψιμο, θα χρησιμοποιούσα ως υλικό μια πλαστικοποιημένη σελίδα πάνω στην οποία θα έγραφε διάφορες λέξεις η προτάσεις. Ο μαρκαδόρος όντας πιο ογκώδης συγκριτικά με ένα στυλό και έχοντας πιο παχιά μύτη, θα την διευκόλυνε στο να γράψει και η πλαστικοποιημένη επιφάνεια θα της έδινε τη δυνατότητα να σβήνει εύκολα το οποιοδήποτε λάθος.

Γενικότερα, η Μαρία είναι μία μαθήτρια, η οποία διαθέτει καλό λεξιλόγιο (χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως παν ενδεχόμενο) είναι δυναμική και διορθώνει τους συμμαθητές της. Όταν κάποιος δημιουργεί φασαρία υψώνει τη φωνή για να τον κάνει να σωπάσει. Συμμετέχει στο μάθημα και πάντα στις ερωτήσεις των καθηγητών της. Αντιμετωπίζει πρόβλημα στον τρόπο που κάθεται στο αμαξίδιο εξαιτίας της σπαστικής διπληγίας. Δεν κάθεται πολύ καλά, ο κορμός γλιστράει συνήθως προς τα κάτω, για αυτό έχει έναν ιμάντα που συγκρατεί τα πόδια της στο ύψος των κνημών.

Χρειάζεται κάποιον ώστε να την τραβήξει από πίσω για να επανέλθει σε ορθή γωνία σε σχέση με το κάθισμα.

Η Μ. είναι επιμελής μαθήτρια και πολύ προσεχτική (5/03/2015).. Είχε έτοιμες τις ασκήσεις των μαθηματικών, τις οποίες είχε κάνει με τη βοήθεια του πατέρα της. Είχε μερικά λάθη, τα οποία αποδεικνύουν ότι ο πατέρας της τη βοήθησε μόνο ως προς το γράψιμο των απαντήσεων στο τετράδιο και δεν της υπαγόρευε τις απαντήσεις. Τα γράμματα της έχουν βελτιωθεί και γράφει πλέον μέσα στο πλαίσιο των γραμμών. Βέβαια, δεν ακολουθεί πάντα τις συμβουλές της καθηγήτριας των Μαθηματικών, η οποία της έχει τονίσει να γράφει καθημερινά από 2-3 σειρές κάθε μέρα για να μην ατονήσει αυτή της η ικανότητα. Στο μάθημα της Πληροφορικής πληκτρολογεί πιο γρήγορα, σύμφωνα πάντα με το δικό της ρυθμό και είναι αρκετά καλή στο να συγκρατεί τις εντολές- ενέργειες και να τις ανακαλεί με τη σωστή σειρά.

### **Ποσοτικά δεδομένα**

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των 20, συνολικά, ερωτηματολογίων οι 18 απάντησαν ότι οι ώρες διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου δεν επαρκούν, ώστε οι μαθητές να επωφεληθούν και να καλλιεργήσουν τις προεπαγγελματικές τους δεξιότητες.

### **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Από τα αποτελέσματα συμφωνούν οι έρευνες που έχουμε αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των Angela Jacklin και Jeanne Lacey (1993), του Tew (1986), του Παναγιώτη Λασκαρίδη (2007), του Δελλασούδα (2004), (2005) και (2006), των Jurecska, Hamilton και McConnell (2011), των Janet Hoskin και Angela Fawcett (2014) και αναφέρουν ότι οι ώρες διδασκαλίας των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων είναι κατά πολύ μειωμένες σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας των γνωστικών δεξιοτήτων.



### **3. Η μικροομαδική διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με Δραστηριότητες Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας (ΔΜ\_ΠΕ) με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να διευκολύνει την σχολική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας με κινητική αναπηρία. (Τρίτο ερευνητικό ερώτημα)**

#### **Ποιοτικά δεδομένα**

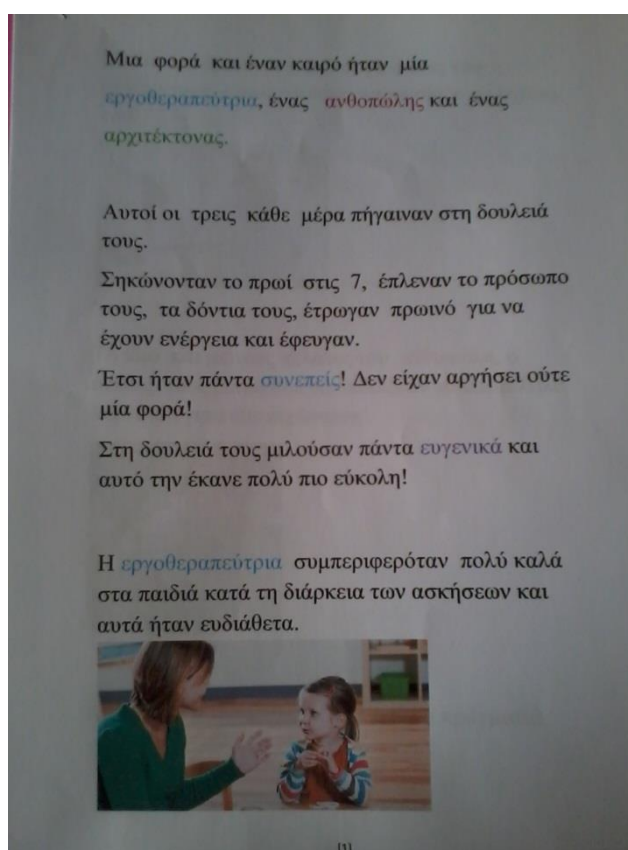
Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως. Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές της μαθήτριας και τους ειδικούς επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φροντίδα της, καθώς και από τη συμμετοχική παρατήρηση της εξάμηνης πρακτικής μου άσκησης, ένας μαθητής με κινητική αναπηρία μπορεί να ενταχθεί σε σχολικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο καλλιεργώντας τις δεξιότητες του στο πλαίσιο του μαθήματος του Σχολικού, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Επαγγελματικής κατάρτισης και έχοντας ως αρωγούς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του, οι οποίοι έκπληκτοι αντιλαμβάνονται ότι έχει πολλές και ανεκμετάλλευτες δυνατότητες.

#### **Ποσοτικά δεδομένα**

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των 20, συνολικά, ερωτηματολογίων οι 17 απάντησαν ότι συμφωνούν η σχολική και κοινωνική ένταξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα αν παρακολουθεί κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα στο σχολικό πλαίσιο ή ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης σε εργαστήριο.

Αυτό αποδεικνύεται από τα ευρήματα της τέταρτης Κοινωνικής ιστορίας (13/05/2015) με τίτλο «Οι τρεις που αγαπούσαν τη δουλειά τους» και περιεχόμενο 194 λέξεων όπου χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά της ομάδας ΦΣΣΦΣΦ και 3 εικόνες ως οπτικοποιημένοι διευκολυντές. Τέλος, αποδεικνύεται και με την πέμπτη Κοινωνική ιστορία (13/05/2015) με τίτλο «Το μάθημα του ΣΕΠ» και περιεχόμενο 134 λέξεων όπου χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά της ομάδας ΣΦΦΣΦ και 3 εικόνες ως οπτικοποιημένοι διευκολυντές.

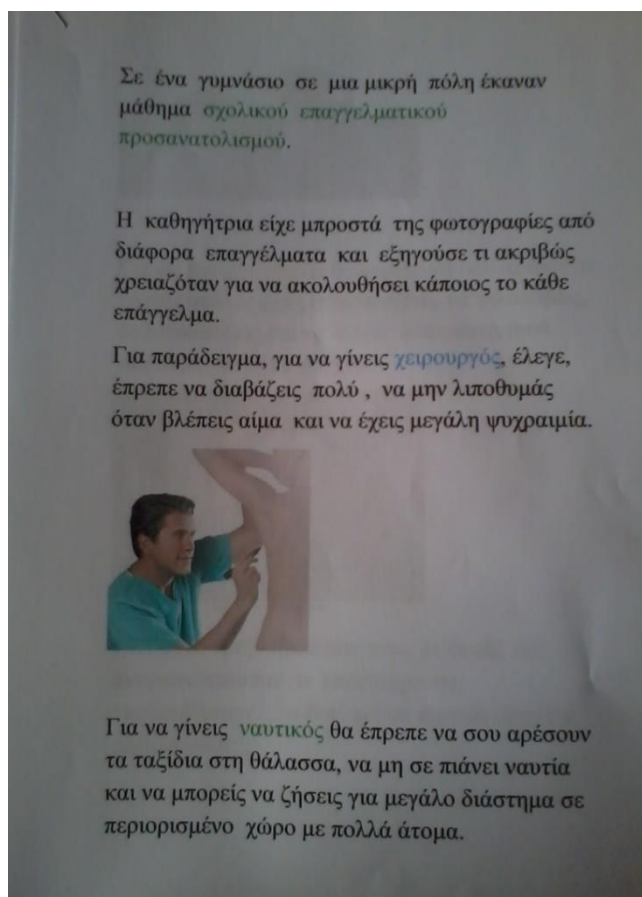
Η τέταρτη κοινωνική ιστορία (Εικόνα 24) πραγματεύεται την καθημερινότητα τριών επαγγελματιών, μίας εργοθεραπεύτριας, ενός ανθοπώλη και ενός αρχιτέκτονα και τι πρέπει να κάνουν, ώστε να είναι συνεπείς στη δουλειά τους. Η Μ. απάντησε ότι για να είναι κάποιος καλός στην εργασία του, πρέπει να πηγαίνει στην ώρα του, να είναι ευγενικός και γενικότερα να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του. Πάλι εδώ τίθεται το θέμα της πληρότητας των γνώσεων ενός επαγγελματία, αλλά τα καινούργια χαρακτηριστικά που προστίθενται είναι η συνέπεια στο ωράριο του και η ευγένεια. Τα επαγγέλματα που απαντώνται στην ιστορία είναι ουσιαστικά που συγκαταλέγονται στην ομάδα « ΦΣΣΦΣΦ» (εργοθεραπεύτρια, αρχιτέκτονας, ανθοπώλης). Η Μ. δυσκολεύτηκε λίγο στη λέξη εργοθεραπεύτρια στο να τη διαβάσει και να κατανοήσει με τι ασχολείται ακριβώς, αλλά της εξήγησα και έδειξε να καταλαβαίνει.



Εικόνα 24, Κοινωνική ιστορία ( 4 )

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία αναφέρεται στο πως μπορούν οι μαθητές ενός γυμνασίου να διαλέξουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει περισσότερο. Παραθέτονται τρία παραδείγματα: αυτό του χειρουργού, του ναυτικού και του μάγειρα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά στον χαρακτήρα και τα ταλέντα που είναι αναγκαίο να διαθέτει κάποιος, ώστε να ακολουθήσει καθένα από τα παραπάνω επαγγέλματα. Στόχος της

ιστορίας είναι να επικεντρωθεί ο μαθητής στις κλίσεις και στο ταλέντο, που έχει, για να αποτελέσουν το γνώμονα για την επαγγελματική του κατεύθυνση. Τα επαγγέλματα που απαντώνται στην ιστορία είναι ουσιαστικά που συγκαταλέγονται στην ομάδα «ΣΦΦΣΦΦ» (χειρουργός, ναυτικός, μάγαιρας).



**Εικόνα 25, Κοινωνική ιστορία ( 5 )**

Λόγω του ότι τις δύο κοινωνικές ιστορίες της έδωσα την ίδια μέρα στη Μ., το παιδαγωγικό υλικό που της χορήγησα αφορούσε στο σύνολο των δύο αυτών ιστοριών. Αυτό το υποστηρικτικό υλικό είναι το εξής: ένα ντοσιέ (Εικόνα 26), το οποίο αποτελείται από έξι σελίδες από χαρτόνι πάνω στις οποίες έχω κολλήσει φωτογραφίες με έξι διαφορετικούς χώρους εργασίας. Ακριβώς από κάτω, ο μαθητής τοποθετεί με βέλκρο τις πλαστικοποιημένες φιγούρες του κάθε επαγγελματία και τα αντικείμενα που ταιριάζουν με την εικόνα. Αυτό που θα έπρεπε να είχα προσέξει σε αυτή τη δραστηριότητα, είναι ότι σε κάποιες πλαστικοποιημένες φιγούρες κόλλησα μεγάλου μεγέθους βέλκρο με συνέπεια η Μ. να δυσκολευτεί πολύ να τις ξεκολλήσει.



Εικόνα 26



Εικόνα 27



Εικόνα 28



Εικόνα 29



Εικόνα 30



Εικόνα 31



Εικόνα 32



Εικόνα 33



Εικόνα 34



Εικόνα 35



Εικόνα 36

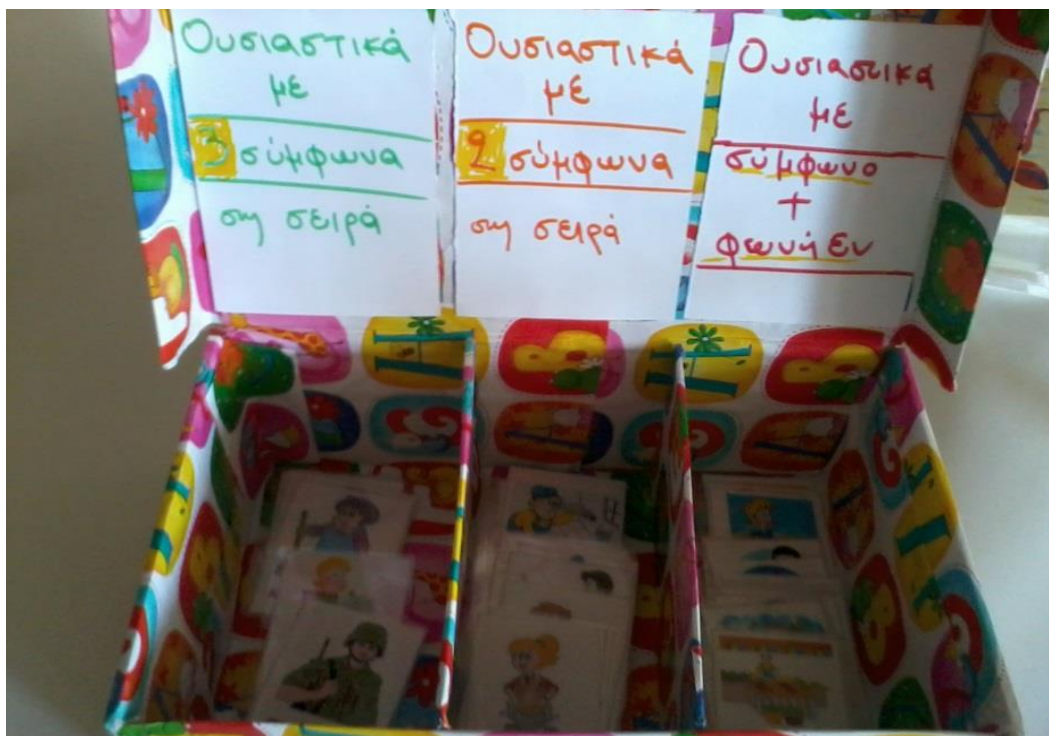


Εικόνα 37



Εικόνα 38

Και ένα παπουτσόκουτο, το οποίο το έχω χωρίσει σε τρία μέρη, αντίστοιχα με τις τρεις ομάδες των ουσιαστικών: 1) ουσιαστικά με 3 σύμφωνα στη σειρά, 2) ουσιαστικά με 2 σύμφωνα στη σειρά, 3) ουσιαστικά με σύμφωνο – φωνήεν. Στόχος είναι να βάλει τις πλαστικοποιημένες κάρτες, οι οποίες απεικονίζουν επαγγέλματα με το όνομα του επαγγέλματος κάτω από κάθε εικόνα, στη σωστή ομάδα, π.χ: την κάρτα στρατιωτικός στην ομάδα των ουσιαστικών με 3 σύμφωνα στη σειρά. Με αυτή την γνωστική μηχανή γίνεται επανάληψη των ουσιαστικών, τα οποία έχουν αναφερθεί. Σε αυτή τη δραστηριότητα η Μ. ήθελε περισσότερο χρόνο εξαιτίας του στραβισμού. Κοιτούσε πρώτα την εικόνα και μετά διάβαζε τη λέξη και προσπαθούσε να βρει που θα τοποθετήσει την κάρτα. (Αντιληπτικές λειτουργίες: πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες, οπτική αντίληψη, Αναγνωστική λειτουργία, Νοητικές ικανότητες: οπτική μνήμη, λειτουργική μνήμη)



Εικόνα 39



Εικόνα 40





Εικόνα 41

### Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Από τα αποτελέσματα συμφωνούν οι έρευνες που έχουμε αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των Janet Hoskin και Angela Fawcett (2014), του Παναγιώτη Λασκαρίδη (2007), του Δελλασούδα (2004) και (2005), της Liisa Metsola(2012), των Eleanor Hilderley και του Daniel Rhind(2012), των Rees και Skidmore (2008), των Jurecska, Hamilton και McConnell (2011), του Tew (1986), του Taylor(2002) και αναφέρουν ότι μαθητές με κινητικά αναπηρία και γενικότερα ΕΕΑ με σωστά δομημένο εξατομικευμένο πρόγραμμα με ατομικά προσαρμοσμένες επαγγελματικές δεξιότητες μπορούν να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή καριέρα και ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση.

### Συζήτηση- Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψιν την πορεία, τα αποτελέσματα της έρευνας και την επαλήθευση των δύο εκ των τριών ερευνητικών ερωτημάτων, έχουμε να παραθέσουμε τις εξής προτάσεις:

Για να στεφθεί με επιτυχία το στοχευμένο, εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο έχει εστιαστεί στη διδασκαλία προεπαγγελματικών δεξιοτήτων μέσω του σχολικού και

επαγγελματικού προσανατολισμού και οδηγώντας έτσι στη σχολική και επαγγελματική ένταξη, προτείνεται να αρχίσουν οι μαθητές ή εκπαιδευόμενοι με Ε.Ε.Α. νωρίτερα την επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση. Σύμφωνα με την έρευνα των Cimera, Burgess, και Bedesem (2014) υποστηρίζουν ότι η εξασφάλιση υπηρεσιών μετάβασης από στο σχολικό περιβάλλον στον εργασιακό χώρο σε άτομα με ΕΕΑ στην ηλικία των 14 ετών και όχι των 16 ετών, ως είθισται, είχε καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με ΕΕΑ που δέχθηκαν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα 14 τους χρόνια, βρήκαν πιο εύκολα εργασία, από τα παιδιά με ΕΕΑ που άρχισαν την ίδια εκπαίδευση σε ηλικία 16 ετών. Αποδεικνύεται ότι η διαφορά των δύο αυτών ετών, υπήρξε καθοριστική για την επαγγελματική εξέλιξη τους. (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014).

Στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ενός Ειδικού Επαγγελματικού γυμνασίου, οι ώρες διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, επιβάλλεται να αυξηθούν για να δοθεί, έτσι, η δυνατότητα σε μαθητές ΕΕΑ να ανακαλύψουν, μέσω εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), τις δυνατότητες, τις αδυναμίες τους, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες τους σε όλες της αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής ετοιμότητας. Ο παραπάνω στόχος μπορεί να εκπληρωθεί μόνο με τη βοήθεια, τη στήριξη και υποστήριξη από κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό.

Ένα άλλο ζήτημα, το οποίο θα πρέπει να τονιστεί, είναι αυτό της εργονομικής διευθέτησης του χώρου του σχολικού συγκροτήματος ή της επαγγελματικής σχολής για μαθητές και εκπαιδευόμενους με αναπηρικό αμαξίδιο. Είναι απαραίτητο οι μαθητές με κινητική αναπηρία να έχουν πρόσβαση ανά πάσα ώρα και στιγμή σε όλους τους χώρους, χρησιμοποιώντας ειδικούς ανελκυστήρες, οι οποίοι θα χωρούν το αμαξίδιο τους και ειδικές ράμπες. (Taylor, 2002) (Hodgson, 1984).

Η ενημέρωση και η εκπαίδευση, εν γένει, των εργοδοτών, ώστε να μπου σε πρόγραμμα χρηματοδότησης της απασχόλησης υπό τη μορφή ενίσχυσης για να προσλάβουν στην επιχείρησή τους ΑΜΕΑ. Με αυτόν τρόπο, τα ΑΜΕΕΑ μπορούν να εργαστούν σε ειδικά προγράμματα προστατευόμενης ή ημι-προστατευόμενης απασχόλησης. (Δελλασούδας, 2004)

Εν κατακλείδι, προτείνεται να υιοθετηθεί το ιταλικό εκπαιδευτικό μοντέλο για μαθητές με ΕΕΑ όπου παρατηρείται πλήρης απουσία ειδικών σχολείων. Σταδιακά να

εξαλειφθούν οι Σχολικές Εκπαιδευτικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και ενσωματωθούν στο πλαίσιο των γενικών σχολείων. Ο κάθε μαθητής με ΕΕΑ θα φοιτά σε γενική τάξη και θα υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής με ισότιμο ρόλο με αυτόν του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο EAE09*. Ανάκτηση από "Intervenire nelle situazioni di difficoltà. I gruppi come risorsa": <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Caramella, G. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο μάθημα EAE09*. Ανάκτηση από Inclusion in Italy: Challenge or Opportunity: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Cimera, R., Burgess, S., & Bedesem, P. (2014). Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students With Intellectual Disability? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. SAGE(39), σσ. 47 - 54.
- Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο EAE10 με θέμα "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Hilderley, E., & Rhind, D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, σσ. 1- 15.
- Hodgson, A. (1984). Integrating Physically Handicapped Pupils. *Special Education: Forward Trends*, 11(1), σσ. 27 - 30.
- Hoskin, J., & Fawcett, A. (2014). Improving the reading skills of the young people with Duchenne muscular dystrophy in preparation for adulthood. *British Journal of Special Education, Nasen*, 41(2), σσ. 172- 190.
- Jacklin, A., & Lacey, J. (1993). The Integration process: A developmental model. (B. Publishers, Επιμ.) *Support for Learning. Nasen*(8), σσ. 51 - 57.
- Jurecska, D., Hamilton, E., & McConnell, C. (2011). Educational implications following idiopathic encephalopathy and prolonged coma: a longitudinal case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*(11), σσ. 186 - 194.
- Metsola, L. (2012). *Guidance and Counseling practices in Finland*. Ανάκτηση από [http://www.buf.kristianstad.se/leonardo/Texter/Results/The\\_Case\\_of\\_Finland.pdf](http://www.buf.kristianstad.se/leonardo/Texter/Results/The_Case_of_Finland.pdf), [http://ee.famedpages.com/docs/Liisa+Metsola#\\_=\\_](http://ee.famedpages.com/docs/Liisa+Metsola#_=_)

- Rees, S., & Skidmore, D. (2008). The classical classroom: enhancing learning for pupils with Acquired Brain Injury (ABI). *Journal of Research in Special Educational Needs*. *Nasen*(8), σσ. 88 -89.
- Taylor, H. (2002). The "education system": a view from the inside. *Support for Learning*. *Nasen*(17), σσ. 104 - 109.
- Tew, B. (1986). Research Supplement. The Adolescent with Spina Bifida: Academic Achievement and Employment Prospects. *British Journal Of Special Education*(13), σσ. 22 - 26.
- White , R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*(17), σσ. 13 - 23.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δελλασούδας , Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική. Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία* (Τόμ. Γ). Αθήνα, Φιλοσοφική σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ): Ιδιωτική Έκδοση.
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική. Σχολική Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (11), σσ. 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2013, α). *Θεωρητικό Υπόβαθρο της Διδακτικής των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΕΑΕΘΙ*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>
- Δροσινού, Μ. (2013, β). *Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Πρακτικά ημερίδας «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική κοινότητα». Καλαμάτα: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μεσσηνίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Θεωρία της Διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης* . Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΔΠΜΣ Ειδικής Αγωγής: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>
- Δροσινού, Μ. (2014). *Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία – Βασικές αρχές και Προτάσεις για τους Υπεύθυνους του Πολιτικού σχεδιασμού*. Ανάκτηση από e-

class.

uop.gr:

<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/5457d523i5CQ>

Δροσινού, Μ. (2014, α). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2014, β). *Δημιουργία Τρισδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2014, γ). *Μεθοδολογία Παρατήρησης (ΕΑΕ03)*. Δημιουργία φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>

Δροσινού, Μ. (2014, δ). *Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ04)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2014, ε). *Πρακτική Άσκηση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση δημόσια και ιδιωτική, σε σχολικές (ΣΜΕΑΕ), ΚΕΔΔΥ, και σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες άλλων συναρμόδιων υπουργείων (ΕΑΕ11)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD197/>

Δροσινού, Μ. (2015). *Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. Θέματα Ειδικής Αγωγής (68)*, σσ. 3-19.

Δροσινού, Μ., Κοσμίδου - Hardy, X., & Μπούκα, Α. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής: Κριτική, Ολική Προσέγγιση. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Απασχόλησης* (σσ. 115 - 146). Αθήνα, Ε.Κ.Ε.Π.: Ε.Α.Β.Ε.Ε.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Λασκαρίδης, Π. (2007). *Η Επαγγελματική Αποκατάσταση των Αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδος Αττικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.

Συνοδινού, Κ. (2014). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων. Σημειώσεις. (ΕΑΕ06)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>

Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Α' Β). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## Κατάλογος Εικόνων



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Φοιτητές του τμήματος Θεατρικών Σπουδών ανεβάζουν το έργο «Όνειρο θερινής νυκτός» του Σαίξπηρ στο παράρτημα του Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, στο Ναύπλιο προς τιμήν των μαθητών και των καθηγητών του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αργολίδος (Εικόνες 1,2,3,4)



Εικόνα 3



Εικόνα 4





Εικόνα 5



Εικόνα 6

Χριστουγεννιάτικα στολίδια, τα οποία έφτιαξαν οι μαθητές (Εικόνες 5, 7, 10)

Ημερολόγια για την νέα χρονιά (Εικόνα 8)

Ένα μικρό χριστουγεννιάτικο χωριό! (Εικόνα 6)



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10

**Το Χριστουγεννιάτικο σκηνικό της θεατρικής μας παράστασης (Εικόνα 9)**

**Κατά τη διάρκεια της θεατρικής παράστασης (Εικόνα 11)**

**Η χορωδία εν δράσει (Εικόνα 12)**



Εικόνα 11



Εικόνα 12

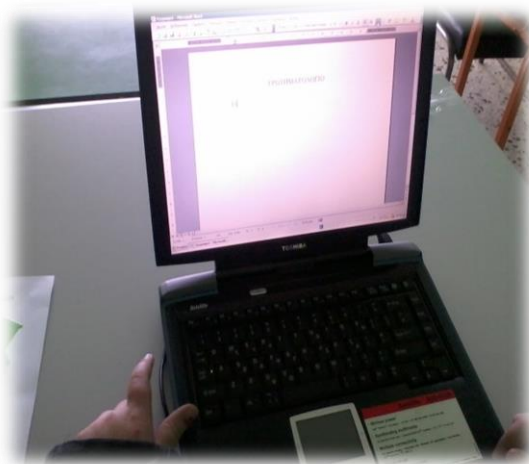


Εικόνα 13

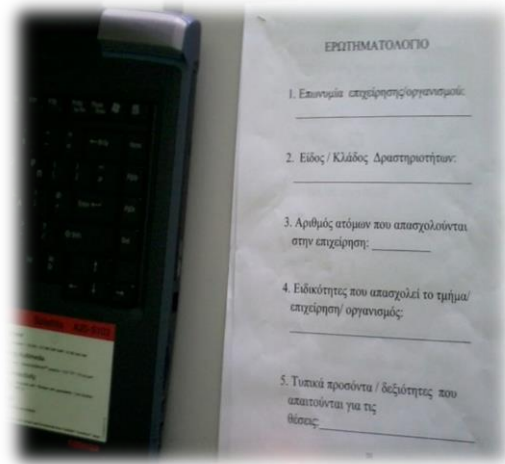


Εικόνα 14

Ο Άγιος Βασίλης μοιράζει δώρα στους μαθητές (Εικόνες 13, 14)

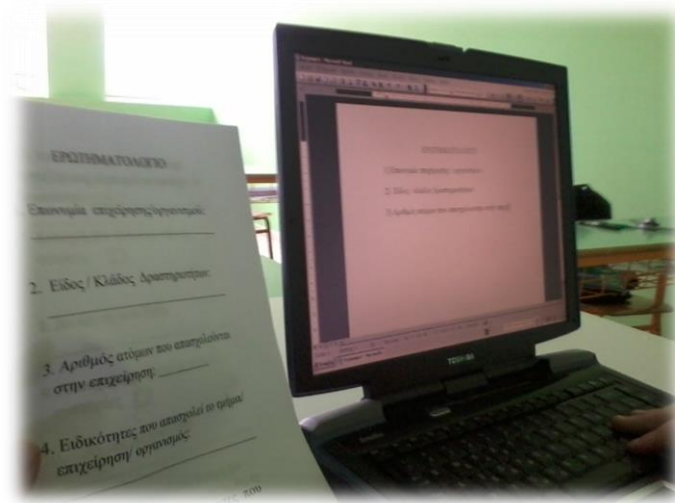


Εικόνα 15



Εικόνα 16

Η Μ. ασχολείται με τη δραστηριότητα, την οποία της είχα αναθέσει (Εικόνες 15, 16, 17)



Εικόνα 17

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Επωνυμία επιχείρησης/οργανισμού: \_\_\_\_\_
2. Είδος / Κλάδος Δραστηριοτήτων: \_\_\_\_\_
3. Αριθμός ατόμων που απασχολούνται στην επιχείρηση: \_\_\_\_\_
4. Ειδικότητες που απασχολεί το τμήμα/ επιχείρηση/ οργανισμός:  
\_\_\_\_\_
5. Τυπικά προσόντα / δεξιότητες που απαιτούνται για τις θέσεις: \_\_\_\_\_
6. Τι προσωπικότητα να έχει ένας εργαζόμενος πέρα από τα τυπικά προσόντα: \_\_\_\_\_
7. Απασχολείτε άτομο με ειδικές ανάγκες:
8. Αν ναι, σε ποια θέση; \_\_\_\_\_
9. Απασχολείτε άτομο με κινητικές αναπηρίες
10. Αν ναι, σε ποια θέση; \_\_\_\_\_
11. Αν δεν απασχολείτε άτομο με ειδικές ανάγκες, σε ποια θέση θα το απασχολούσατε; \_\_\_\_\_
12. Αν δεν απασχολείτε άτομο με κινητικές αναπηρίες, σε ποια θέση θα το απασχολούσατε; \_\_\_\_\_